Klasmanagement en reflectie

Klasmanagement en reflectie 2016.indd 1 22/01/16 09:21

Klasmanagement en reflectie

Martin Valcke
Brigitte De Craene

ACADEMIA PRESS

Klasmanagement en reflectie 2016.indd 3 22/01/16 09:21

© Academia Press
P. Van Duyseplein 8
9000 Gent
Tel. 09 233 80 88 Fax 09 233 14 09
info@academiapress.be www.academiapress.be

Uitgeverij Academia Press maakt deel uit van Lannoo Uitgeverij,
de boeken- en multimediadivisie van Uitgeverij Lannoo nv.

Vormgeving & zetwerk: bvba Le Pur et l'Impur

Martin Valcke
Brigitte De Craene

Klasmanagement en reflectie
Gent, Academia Press, 2016, XII + 248 p.

ISBN 9789038225852
D/2016/4804/038
U 2323
NUR 841

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgeverij.

Inhoudstafel

Woord vooraf XIII

Thema 1 Een systemische benadering van klasmanagement 1
Vragen uit de onderwijspraktijk 1
Leerdoelen 1
Mindmap 2
Advance organizer 3
Klasmanagement een eerste situering 4
Instructieverantwoordelijke 7
Beliefs 8
Relatie leerkracht-leerling 9
Negatieve gevolgen bij falend klasmanagement 16
Leerling 17
Instructieactiviteiten 26
Organisatie 32
Regels en straffen 32
Regels en straffen 35
Hoe pak je incidenten, conflicten, overtredingen van regels/afspraken aan? 36
Bijzondere aanpakken bij disciplinaire maatregelen 37
Nadenken over de oorzaken van storend gedrag 40
Infrastructuur 41
Leerprocessen 42
Spijbelen en drop-out 43
Pesten 47
Context 49
Praktische aanpakken bij klasmanagement 51
Plannen van klasmanagement 51
Conclusies 53
Samenvatting 54
Kernbegrippen 55
Referenties 55

Thema 2 Klasmanagement en Motivatie 59
Vragen uit de onderwijspraktijk 59
Leerdoelen 59
Mindmap 60
Advance organizer 61
Een begripsdefiniëring 63
Motivatie als factor in een complex samenspel van variabelen: testangst en wiskundeangst als voorbeeld 64
State-of-the-art benaderingen van motivatie 66
Gemeenschappelijke kenmerken 66
De "Expectancy-Value Theory" voor motivatie 67
Waarde en verwachtingen 68
Andere motivationele beliefs 69
Zelfconcept: meer in detail 69
Onderliggende cognitieve processen 71

Klasmanagement en reflectie 2016.indd 5 22/01/16 09:21

Externe context 71
De attributietheorie voor motivatie van Weiner 73
Attributies 73
Het theoretisch model 74
Consensus, consistentie en onderscheidend karakter 75
Dimensies in de gepercipieerde oorzaken 76
De zelfdeterminatietheorie van Deci & Ryan 78
Vitamines van motivatie 78
Ontwikkelingsperspectief 79
Invloed motivatie en rol leerkracht 81
Vertaling naar instructie-aanpakken 84
Motivatie en de leerkracht 84
De "Expectancy–Value Theory" van motivatie en implicaties voor instructie 87
De attributietheorie voor motivatie en implicaties voor instructie 88
Aanpakken gebaseerd op de zelfdeterminatietheorie (ZDT) 90
Samenvatting 96
Kernbegrippen 97
Referenties 97

Thema 3 Klasmanagement en de relatie leerkracht-leerling 101
Vragen uit de onderwijspraktijk 101
Leerdoelen 101
Advance organizer 102
Het belang van leerkracht-leerling relaties 103
Welbevinden van leerlingen 104
De leerkracht binnen de relatie leerkracht-leerling 108
Systeem – communicatie – klas – school 114
Axioma's van de communicatie volgens Watzlawick 115
Proces Communication Model (PCM) 117
Basis van het model 117
PCM en leerkrachtstijlen 120
Het PCM-model als basis voor differentiatie in de klas 121
PCM en leerkrachten 123
Schoolwide Positive Behavior Support-programma (SWPBS) 124
Principes 124
Kenmerken van de SWPBS-aanpak 125
Onderzoek naar de effectiviteit en efficiëntie van SWPBS 127
Hoe de relatie tussen leerkracht-leerling verbeteren? 128
Waar vind je nog meer ideeën om je reflectie over de leerkracht-leerling relatie te voeden? 130
Méér tips voor leerkrachten 130
En verder (zeer) interessant 130
Conclusies 131
Samenvatting 131
Kernbegrippen 132
Referenties 132

Thema 4 Externaliserend probleemgedrag en klasmanagement 135
Vragen uit de onderwijspraktijk 135
Leerdoelen 135
Mindmap 136
Advance organizer 137

Klasmanagement en reflectie 2016.indd 6 22/01/16 09:21

Inleiding 138
Definitie externaliserend probleemgedrag 139
Inleiding 139
Storend probleemgedrag 140
Ontwrichtend probleemgedrag 142
Agressie 142
Pesten 142
Spijbelen en drop-out 143
Externaliserend probleemgedrag in Vlaanderen 144
Externaliserend probleemgedrag ... bij welke jongeren?
Sociale binding als kritische factor 146
Externaliserend probleemgedrag – Preventie 147
Inleiding 147
Evidence-based aanpakken 148
Preventiestrategieën met de nadruk op het schoolniveau 149
Preventiestrategieën met de nadruk op het klasniveau 154
Externaliserend probleemgedrag – Curatie 155
Curatie bij externaliserend storend probleemgedrag 155
Curatie bij externaliserend ontwrichtend probleemgedrag 158
Een eerste type externaliserend probleemgedrag in de kijker: pesten 161
Inleiding 161
Wie zijn de pesters? 161
Voorbeeld van een antipest-aanpak: het KiVa programma 162
Kenmerken van succesvolle anti-pest programma's 163
De rol van de leerkracht 166
Aanvullend materiaal voor de leerkracht 166
Een tweede type externaliserend probleemgedrag in de kijker:
Spijbelen en Vroegtijdig schoolverlaten 167
Inleiding 167
Spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten – een omschrijving 168
Spijbelen 168
Vroegtijdig schoolverlaten – drop-out 168
Spijbelen: de betrokken actoren 169
Risicofactoren – risicojongeren voor spijbelen 169
Risicofactoren 169
Spijbelen en schooluitval: de cijfers! 174
Spijbelen in Vlaanderen 174
Vroegtijdig schoolverlaten in Vlaanderen, België en in Internationaal perspectief 176
Preventie en interventie 178
Maatregelen voorgesteld op Europees niveau 178
Preventie, interventie en compensatie in Vlaanderen t.a.v. spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten 179
Inleiding 179
Preventiemaatregelen van de Vlaamse overheid 179
Preventiemaatregelen op het schoolniveau 183
Preventie door de leerkracht(en)? 185
Wat werkt? Succesvolle interventies samengevat 185
Kenmerken van succesvolle spijbelacties 185
Algemeen werkzame factoren 185
Specifiek werkzame factoren 186
Kenmerken van succesvolle programma's voor het voorkomen van schoolverzuim èn schooluitval 186
Samenvatting 187

Klasmanagement en reflectie 2016.indd 7 22/01/16 09:21

Kernbegrippen 188
Referenties 188

Thema 5 Leeromgevingen en klasmanagement 193
Vragen uit de onderwijspraktijk 193
Leerdoelen 193
Mindmap 194
Advance organizer 194
Leeromgevingen 195
Componenten van het didactisch handelen 196
Leerdoelen 196
Leerstof 199
Didactische werkvormen 200
Media 203
Evaluatie 204
Organisatie 205
De eerste schooldag 205
Klasreglement en schoolreglement 206
Klasreglement en schoolreglement: regels of leerdoelen 208
Tijdgebruik: time-to-task 209
Waar zitten leerlingen in de klas? 210
De kwaliteit van een schoolgebouw 211
Ontwerpen van een school 213
Context 214
Leerkracht: kenmerken en begeleiding 215
Leerlingen: kenmerken en begeleiding 215
Samenvatting 217
Kernbegrippen 218
Referenties 218

Thema 6 Ouders en klasmanagement 221
Vragen uit de onderwijspraktijk 221
Leerdoelen 221
Mindmap 222
Advance organizer 222
Ouderbetrokkenheid – ouderparticipatie: begripskeuze 223
Niveaus in betrokkenheid van ouders 224
Participatiepiramide van Godderis 224
Het Epstein-model 226
CPS-model 226
Verwachtingen en percepties van school – ouders – leerlingen 227
Verwachten alle ouders hetzelfde? 228
Verwachtingen, beliefs van leerkrachten tegenover ouderbetrokkenheid 232
Hoe staat het momenteel met de ouderbetrokkenheid? 233
Algemeen in Vlaanderen 233
In jouw school? 233
Heeft ouderbetrokkenheid een invloed? 234
Bevorderen van ouderbetrokkenheid 235
Barrières rond ouderbetrokkenheid 235
Communicatie bevorderen als basis voor het bevorderen van ouderbetrokkenheid 235

Klasmanagement en reflectie 2016.indd 8 22/01/16 09:21

Ouderbetrokkenheid bevorderen op basis van het model van Godderis 236
Ouderbetrokkenheid bevorderen vanuit het "Zeven-dimensie model" van Samaey & Vettenburg 237
Conflicten met ouders 238
Een lastige competentie 238
Klinische simulaties en "omgaan met ouders" 239
Omgaan met ouders; inspirerende kort-filmpjes en brochures voor leerkrachten 241
Aandachtspunten bij de aanpak van een conflict met ouders 242
Samenvatting 244
Kernbegrippen 245
Referenties 245

Index 247

Klasmanagement en reflectie 2016.indd 9 22/01/16 09:21

Klasmanagement en reflectie 2016.indd 10 22/01/16 09:21

Woord vooraf

De resultaten van recent onderzoek naar de mate waarin basiscompetenties van leraren in Vlaanderen nagestreefd, bereikt en/of gemodelleerd worden in de lerarenopleidingen, wijzen op een duidelijke lacune wat betreft het klasmanagement. Ook in service leerkrachten, directies, CLB's, zorgcoördinatoren, ... wijzen op tekorten in de systematische aanpak van klasmanagement op klas- en school niveau.

Bekijken we de beschikbare literatuur in het Nederlandse taalgebied, dan valt het op dat er weinig recent materiaal beschikbaar is dat de klasmanagement aanpakt vanuit de Vlaamse situatie en met een focus op het secundair onderwijs. Dit handboek probeert dan ook het beschikbare aanbod te verrijken met een overzichtswerk dat de thematiek meteen multidimensionaal benadert.

Dit handboek vertrekt vanuit de meest recente inzichten rond klasmanagement. Met andere woorden, de klassieke visie waarbij klasmanagement wordt verengd tot "discipline, regels, straffen, belonen" wordt verlaten. Klasmanagement wordt verruimd tot alle beslissingen die een leerkracht neemt bij het plannen en implementeren van instructie zodat hij/zij optimaal de leerdoelen kan nastreven en bereiken. Uiteraard zullen die "beslissingen" ook een focus hebben op gedragsregels, maar heel wat elementen van klasmanagement overstijgen dit of vermijden zelfs dat er "regels" nodig zijn. Een verstandige selectie van leerdoelen, een participatieve insteek bij de werkvormen, een alternatieve klasopstelling, een proactieve visie op takenuitwerking en taakverdeling, ... zorgen er in heel wat gevallen voor dat een focus op "controle" overbodig is.

De basisstructuur van het handboek vertrekt vanuit een onderwijskundig referentiekader dat meer in detail is uitgewerkt in het handboek *Krachtige Leeromgevingen* (Valcke, M., 2014,; Academia Press, ISBN 978 90 382 2437 4). Het is niet direct nodig om dit handboek bij de hand te hebben om met "Klasmanagement en Reflectie" aan de slag te gaan. Enkel wanneer men helemaal niet vertrouwd is met onderwijs-specifieke referentiekaders, is het beter die kaders vooraf bij te spijkeren.

De insteek van het handboek is zeer "positief". Met andere woorden, we gaan uit van de overtuiging dat elke leerkracht – mits voldoende reflectie op zijn/haar eigen handelen – een adequaat klasmanagement kan realiseren. Het handboek geeft dan ook veel concrete handvatten, modellen, beslissingsbomen, ideeën, ... die (student)leerkrachten kunnen toepassen in hun klaspraktijk. We gaan wel expliciet in tegen een "tips en tricks" aanpak. Daarvoor is een leer- en instructiesituatie te complex en negeert men bij veel "tricks" hoe beslissingen bij één aspect een direct of indirect gevolg hebben voor andere beslissingen.

Deze tweede druk omvat een beperkt aantal aanpassingen ten opzichte van de vorige. De grootste wijziging is een beperking in kleurgebruik. Door gerichte veranderingen heeft dit in geen geval inhoudelijke consequenties. Wel raden we aan om, zoals bij het Proces Communication Model (thema 3), verwijzingen naar aanvullend Internetmateriaal op te zoeken!

We wensen je een leerzame leeservaring!

De auteurs

Gent, 2 januari 2016

Klasmanagement en reflectie 2016.indd 11 22/01/16 09:21

Klasmanagement en reflectie 2016.indd 12 22/01/16 09:21



Thema 1

Een systemische benadering van klasmanagement

Vragen uit de onderwijspraktijk

- Waarom lukt groepswerk bij mij nooit?
- Hoe komt het dat ik zo snel in een negatieve spiraal verzeil wanneer ik leerlingen aanspreek op hun gedrag?
- Waarom lukt discipline wel bij een andere leerkracht?
- Mag ik leerlingen verplichten om de klas te verlaten bij storend gedrag?
- Waarom is de ene klas “moeilijk” en de andere klas “gemakkelijk”?
- Ik kan me toch moeilijk laten uitlachen door die leerlingen?
- Zijn ouders geven hem gelijk; welke autoriteit heb ik dan nog als leerkracht?
- Het pesten is begonnen in een andere les. Spreek ik die andere leerkracht aan?
- Wat hebben toetsen met klasmanagement te maken?
- …

Leerdoelen

Na het bestuderen van dit thema beheers je de volgende leerdoelen:

- Met eigen woorden het begrip klasmanagement in brede en in enge zin verklaren met voorbeelden.
- Klasmanagement relateren aan het onderwijskundig referentiekader en daarbij relevante actoren, variabelen en processen aanduiden.
- Voorbeelden van klasmanagement op het micro-, meso- en macroniveau aanreiken.
- Beschrijven hoe een geïntegreerde aanpak van schoolmanagement meer garanties voor succes oplevert.
- Verklaren waarom kenmerken van de instructieverantwoordelijke een invloed hebben op de implementatie van klasmanagement (bv. beliefs, self-efficacy).
- Spijbelen en uitsluiting benaderen vanuit de decretale regelgeving.
- Ongekwalificeerde uitstroom en ‘verwijderen van school’ benaderen vanuit het “recht op onderwijs”.
- Verschillende types in de relatie leerkracht-leerling onderscheiden en toelichten met voorbeelden.
- Voorbeelden van intrinsieke en extrinsieke motivatie bij leerlingen geven.
- De verschillende verklaringsmodellen voor probleemgedrag bij leerlingen illustreren met voorbeelden.
- De kern van de zelfdeterminatietheorie uitwerken in relatie tot een ontwikkelingsgerichte aanpak van een instructieverantwoordelijke.
- De link tussen klasmanagement en de VOETen illustreren.
- De “organisatie” van instructie beschrijven in relatie tot klasmanagement.
- De succesvolle invloed van regels beschrijven bij een klasmanagement aanpak.
- De breedte van regels voor klasmanagement beschrijven.

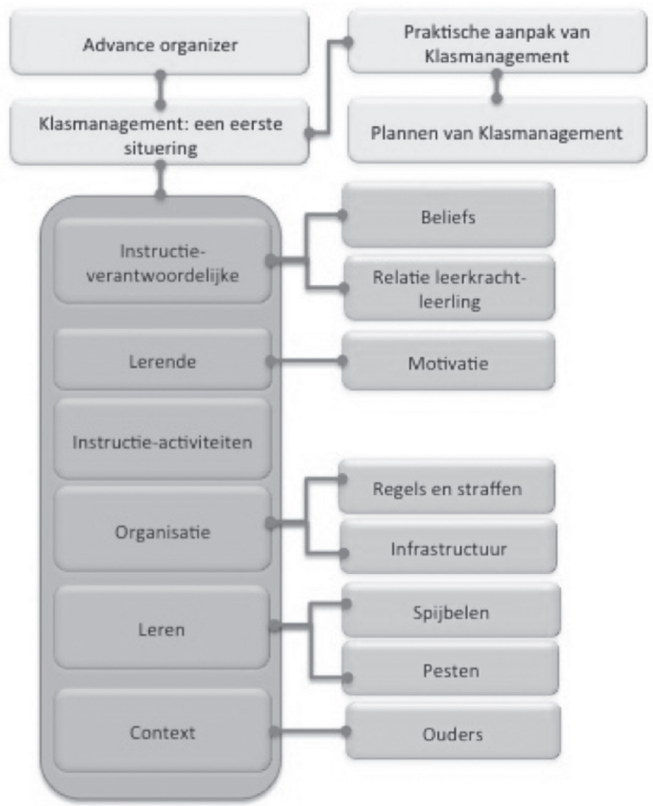
- Crisisaanpakken voor storend gedrag beschrijven: Time-out en herstelgericht werken.
- Peer mediation situeren in een breder perspectief op klasmanagement.
- Oorzaken van geweld, pesten en spijbelen relateren aan interne en externe leerlingvariabelen en -processen.
- De rol van ouders beschrijven in een geïntegreerde klasmanagement aanpak.

Mindmap

Dit verkennend thema is vrij eenvoudig van structuur, maar behandelt wel de volle complexiteit van het begrip klasmanagement.

De verschillende onderdelen vallen overigens terug op de kennisbasis m.b.t. de cursus Krachtige Leeromgevingen (http://users.ugent.be/~mvalcke/KL_1314/). Het gebruikte referentiekader en de inzichten m.b.t. leren en instructie vormen opnieuw de basis voor het nemen van beslissingen rond klasmanagement. De mindmap geeft een overzicht van de elementen die in de volgende thema's meer uitgewerkt aan bod komen. Met andere woorden, heel wat van de hier behandelde invalshoeken, inzichten, aandachtspunten, aanpakken, … zullen meer in detail worden opgepakt in de volgende thema's. Belangrijk is dat ze hier in samenhang worden gepresenteerd en dat je beseft dat klasmanagement niet kan gereduceerd worden tot het invoeren van enkele gedragsregels of tot het maken van strikte afspraken m.b.t. eventuele straffen.

Klasmanagement blijkt de volle complexiteit van een leer- en instructiesituatie te weerspiegelen en is als dusdanig een *systemisch gegeven*. Elke actor speelt zijn/haar rol, elke beslissing heeft gevolgen voor andere variabelen en processen. Instructieverantwoordelijken groeien in het nemen van goed onderbouwde beslissingen. De basis hiervoor is echter een stevige kennisbasis over de ingrediënten van een goed klasmanagement.





Klasmanagement en reflectie 2016.indd 2 22/01/16 09:21

Advance organizer

Bekijk de volgende tabel uit een onderzoek naar de professionaliseringsbehoeften van leerkrachten in het Vlaamse onderwijs (Vandercruysse, De Fraine & Van den Noortgate, 2011). De auteurs onderzochten de "vragen" naar professionalisering bij 328 leerkrachten secundair onderwijs.
Op een vierpuntenschaal gaven de leerkrachten aan in welke mate ze bepaalde topics belangrijk vonden (1 = helemaal niet belangrijk – 4 = zeer belangrijk). Je ziet per topic ook de gemiddelde professionaliseringsbehoefte bij deze 328 leerkrachten.
Markeer de onderwerpen die met "klasmanagement" te maken hebben. Bekijk ook de mate van belangrijkheid van deze onderwerpen.

				Percentage leraren per antwoordmogelijkheid			
Nascholingsinhouden	*n*	*M*	*SD*	**1**	**2**	**3**	**4**
Vakinhoudelijk	285	2.73	0.77	5,26	30,88	49,47	14,39
Specifieke noden van kinderen	297	2.76	0.82	4,38	36,49	40,74	19,86
Nieuwe (actieve) werkvormen	300	2.90	0.77	4,00	23,33	51,67	21,00
Klasdifferentiatie	299	2.67	0.80	7,36	32,44	46,49	13,71
Klasmanagement	299	2.31	0.86	17,73	42,47	31,10	8,70
Doorstroming en oriëntering	296	2.10	0.80	22,64	48,99	23,99	4,39
Self-coaching	296	2.24	0.87	21,28	40,88	30,41	7,43
Reglementering/juridische kwesties	299	1.87	0.85	37,79	43,48	13,04	5,69
Informatie omtrent de interne en externe kwaliteitsbewaking	298	1.95	0.80	30,54	47,65	18,12	3,69
Inzetten ICT en media	297	2.69	0.86	9,43	28,96	44,78	16,84
Evalueren van leerlingen	296	2.68	0.89	11,82	25,00	46,62	16,55
Motiveren van leerlingen	298	2.76	0.91	10,40	25,17	42,95	21,47
Leren leren bij leerlingen	296	2.59	0.83	10,14	32,43	45,61	11,82
Omgaan met ouders	295	2.29	0.84	17,63	42,71	32,20	7,46
Omgaan met pesten	296	2.43	0.87	14,86	37,84	36,49	10,81
Omgaan met stress in klas als leraar	298	2.19	0.88	23,15	42,28	27,18	7,38
Communiceren met leerlingen	296	2.42	0.88	15,54	37,50	36,49	10,47
Omgaan met het leerplan	298	2.63	0.95	13,09	30,87	35,91	20,13
Omgaan met conflicten	299	2.46	0.88	14,38	37,12	36,79	11,71
Toepassen van curriculumdifferentiatie	292	2.26	0.75	14,38	49,66	31,85	4,11
Hanteren van sancties	298	2.20	0.86	22,48	40,60	30,87	6,04
Stimuleren van sociale vaardigheden	297	2.55	0.85	11,45	34,01	42,42	12,12

1 = helemaal geen behoefte ervaren; 2 = niet echt behoefte ervaren; 3 = eerder wel behoefte ervaren; 4 = sterke behoefte ervaren.

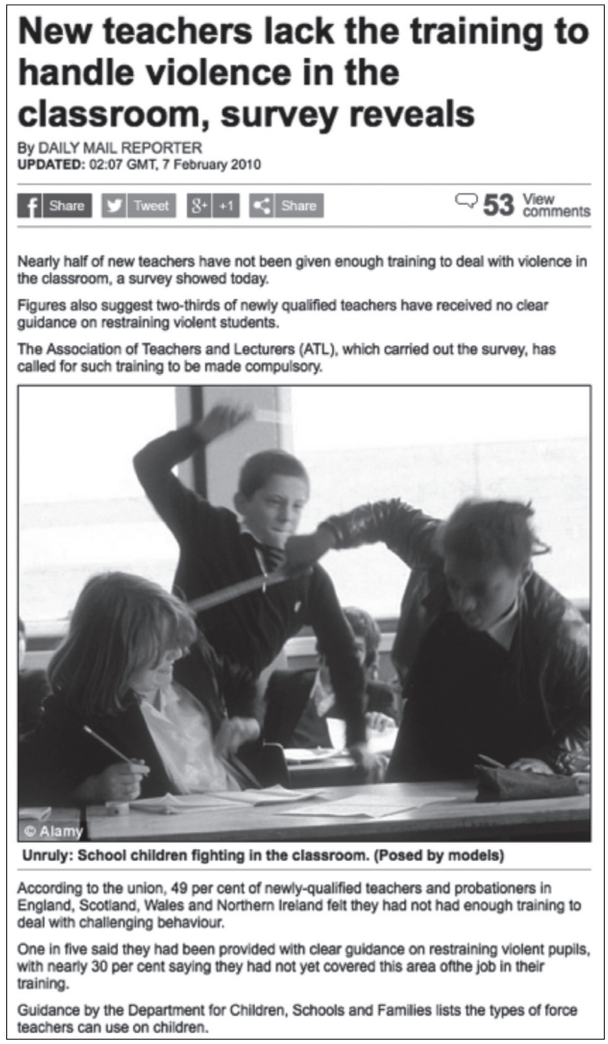
Overzicht van prioritaire professionaliseringsbehoeften van leerkrachten in het Vlaamse onderwijs (Vandercruysse, De Fraine & Van den Noortgate, 2011).

Het zal je opvallen dat het thema "klasmanagement" zelf ook in de lijst van prioritaire nascholingsonderwerpen voorkomt. Het verwijst in dit geval naar – meestal organisatorische – beheersmatige aspecten van de klas (bijhouden aanwezigheden, administratie rond deelname aan bepaalde extrascolaire activiteiten, maaltijden, deelname aan



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 3 22/01/16 09:21

studiereizen, schooluitstappen, …). Dit suggereert meteen dat het begrip klasmanagement soms eng en soms breed geïnterpreteerd wordt. In dit thema bekijken we het begrip in de volle breedte. We vallen daarbij terug op het onderwijskundig referentiekader. Klasmanagement wordt dus niet verengd tot organisatorische maatregelen, tot disciplinaire ingrepen, tot conflictbeheersing, … . Het wordt ruimer bekeken zoals het ook in de literatuur aan bod komt: verweven met het totale leer- en instructieproces en gericht op het garanderen van een doelgerichte leeromgeving.



New teachers lack the training to handle violence in the classroom, survey reveals

By DAILY MAIL REPORTER
UPDATED: 02:07 GMT, 7 February 2010

Share Tweet +1 Share 53 View comments

Nearly half of new teachers have not been given enough training to deal with violence in the classroom, a survey showed today.

Figures also suggest two-thirds of newly qualified teachers have received no clear guidance on restraining violent students.

The Association of Teachers and Lecturers (ATL), which carried out the survey, has called for such training to be made compulsory.

© Alamy

Unruly: School children fighting in the classroom. (Posed by models)

According to the union, 49 per cent of newly-qualified teachers and probationers in England, Scotland, Wales and Northern Ireland felt they had not had enough training to deal with challenging behaviour.

One in five said they had been provided with clear guidance on restraining violent pupils, with nearly 30 per cent saying they had not yet covered this area ofthe job in their training.

Guidance by the Department for Children, Schools and Families lists the types of force teachers can use on children.

Geweld is voor veel leerkrachten een moeilijk item. Vooral blijkt dat leerkrachten zich niet voorbereid voelen op het omgaan met geweld in de klas en slechts in beperkte mate werden opgeleid in het omgaan met een geweldsituatie (http://www.dailymail.co.uk/news/article-1248951/New-teachers-lack-training-handle-violence-classroom-survey-reveals.html).

Klasmanagement een eerste situering

Vraag een willekeurige leerkracht wat met "klasmanagement"‘ kan bedoeld worden en je krijgt al snel één van de volgende synoniemen voorgeschoteld: autoriteit, discipline, tucht, orde, regels, … of je krijgt een reeks voorbeelden van typische klasmanagement "problemen" aangereikt: een moeilijke klas, lage motivatie, gedragsproblemen, geweld in de klas, pesten, boycotten van de les, eten en drinken tijdens een les, vervalsen van afwezigheidsattesten, uitlachen van een leerkracht, diefstal aan de schoolpoort, steaming, wapens aan de schoolpoort, spijbelen, een slecht klasklimaat, … .



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 4 22/01/16 09:21

In bovenstaande begrippen en voorbeelden m.b.t. klasmanagement ligt het accent telkens op andere actoren, variabelen en processen.

Klasmanagement blijkt een zeer breed spectrum aan activiteiten/ingrepen/acties te omvatten. Bekijken we een reeks omschrijvingen of definities van het begrip dan valt dit nog beter op. Bij elke omschrijving/definitie in de tabel wordt – in de kolommen – aangegeven welke actor, proces of variabele vooral benadrukt wordt.

Definitie / Analysedimensie	**Gedrag instructie-verantwoordelijke**	**Gedrag leerling**	**Organisatie**	**Instructieactiviteiten**	**Leren**	**Context**
Management van een ordelijke rustige atmosfeer (Creemers, 1994).	X		X			
Klassenmanagement strategieën gebruiken die leerlingen stimuleren om coöperatief te zijn en zich blijvend te engageren aan curriculumgerelateerde activiteiten (Bergen, 2005).	X	X		X		
Classroom management (…) is comprised of three central components: maximized allocation of time for instruction, arrangement of instructional activities to maximize academic engagement and achievement, and proactive behavior management practices (Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers & Sugai, 2008).	X	X	X	X	X	
Teachers who possess the ability to manage their classrooms are able to create an environment where learning is the focus (Burden, 2003).	X		X		X	
Research has shown that teachers can minimize inappropriate or disruptive student behavior and increase academic engagement through the use of evidence-based classroom management practices (MacSuga & Simonsen, 2012, p.4).	X	X		X		
De vijfde klasvariabele is klasmanagement . Items van deze schaal gaan na of de lessen tijdig stoppen en starten, of er voldoende orde heerst in de klas,… . Nadat een factoranalyse werd uitgevoerd op de items van deze schaal bleken er twee factoren uit de bus te komen (…) inrichting van de klas en duidelijke structuur en afspraken (Moens, Smits, Van Droogenbroeck & Van Damme, 2009).	X		X	X		
Voor een goed klasmanagement zijn de volgende zes uitgangspunten van belang: (1) Bij de aanpak van probleemgedrag moeten de drie actoren betrokken worden: leerkracht, leerling en klas. (2) Deze actoren hebben onderling een relatie met elkaar die bindend of ontbindend kan zijn, positief of negatief geladen. (3) De interacties tussen leerkracht-klas-leerling doen zich voor binnen een bepaalde context (school, ouders, buurt, leeftijdsgenoten, samenleving. (4) Een negatief of destructief thema bindt nooit. (5) Probleemgedrag aanpakken impliceert relaties tussen leerkracht-leerling-klas op een positief peil houden. (6) De kwaliteitskenmerken bij het lesgeven: hoe een leerkracht voor de klas staat, zich tussen de leerlingen begeeft, ze aankijkt, toezicht houdt tijdens het lesgeven, enz. (VLOR, 2006, p.47).	X	X	X	X	X	X
Het treffen van maatregelen en voorzieningen die noodzakelijk zijn om een omgeving in het leven te roepen en te handhaven waarin onderwijzen en leren kunnen plaatsvinden (Redant, 2005, p.21).	X		X	X	X	
An outgrowth of this increasing tendency to conceptualize classroom management broadly has resulted in a more expansive definition of the term to include a variety of teacher actions: establishing/maintaining an orderly environment conducive to academic instruction, developing positive relationships with students, fostering social/emotional development, and addressing problematic behavior (Drang, 2011, p.4).	X	X	X	X		

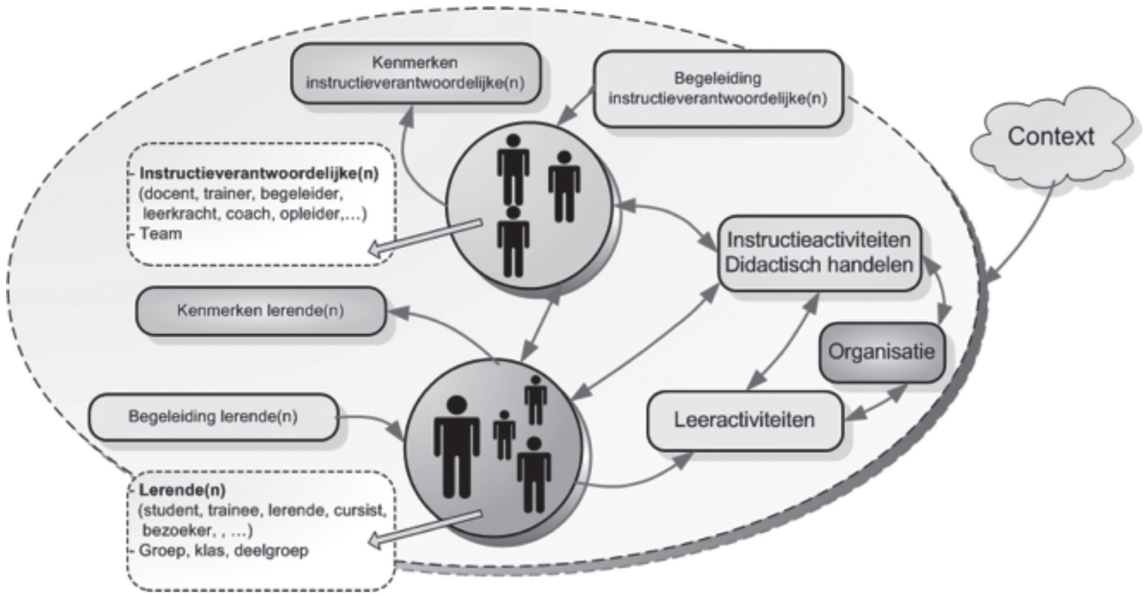
Analyse van definities en omschrijvingen van klasmanagement.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 5 22/01/16 09:21

Leiden we uit bovenstaande tabel een werkdefinitie af, dan heeft klasmanagement betrekking op alle ingrepen, keuzes, maatregelen die garanderen dat een doelgericht leerproces kan plaats grijpen.

Analyseren we verder de verschillende omschrijvingen en definities, dan valt op dat vrijwel alle actoren, processen en variabelen een rol spelen bij leren en instructie op het microniveau, dus een invloed hebben op klasmanagement. Met andere woorden, klasmanagement is niet in te perken tot een aspect van organisatie (bv. reglementen, regels, disciplinaire maatregelen) of kenmerken van de leerlingen (spijbelgedrag, agressie, …). Het speelt in op de complexe interactie van alle elementen in een onderwijskundig referentiekader. Hoe meer het vervlochten is met verschillende elementen, hoe sterker het ook een impact zal hebben op het leren. Daarom geven we in de volgende figuur opnieuw het onderwijskundig model weer om de complexe interactie tussen de interne en externe elementen te illustreren.



Onderwijskundig referentiekader dat verwijst naar de actoren, processen en variabelen die samenhangen in een leer- en instructiesetting (Valcke, 2010, p.21).

In de literatuur benadrukt men ook die verwevenheid tussen klasmanagement en de ruimere leer- en instructiesituatie. Zo benadrukt Brophy (1988) bij klasmanagement de relatie tussen (1) de instructie, (2) het klasmanagement, (3) de socialisatie van leerlingen en (4) disciplinaire interventies. Dit sluit aan bij Doyle (1986) die ook benadrukt hoe klasmanagement zeer nauw verweven is met instructieactiviteiten. Alle klasmanagement maatregelen zijn en blijven – volgens hem – gericht op het realiseren van een goede leeromgeving en zijn dus geen doel op zich. In dit thema en de volgende thema's volgen we deze redenering. We bestuderen daarom de verschillende processen, variabelen en actoren en gaan na hoe ze samenhangen bij het realiseren van een gepaste leeromgeving. Doyle (1986, p.3) drukt dit als volgt uit: "*although I agree (…) that for purposes of analysis one can separate classroom management activities designed to elicit student cooperation from instructional activities designed to elicit cognitive engagement with academic content, I also argue that the intertwining of classroom management activities and instructional activities during actual classroom practice is so complete as to require that management and instruction be considered simultaneously*".

In de omschrijvingen voor klasmanagement (zie hoger) valt minder op dat meerdere aggregatieniveaus een rol kunnen spelen. De meeste analysedimensies in de eerste tabel grijpen primair terug op maatregelen op het microniveau: de directe interactie tussen leerlingen en de instructieverantwoordelijke. Maar soms wordt (1) expliciet verwezen naar de acties van meerdere leerkrachten; (2) of wordt het schoolniveau benadrukt. Ook in de VLOR-publicatie *Leer-*



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 6 22/01/16 09:21

kracht – Veer-kracht wordt expliciet verwezen naar stappen te nemen door (1) de leerkracht; maar evenzeer naar (2) stappen te nemen door het team en (3) ook samen met schoolnabije organisaties. Dit alles moet gekaderd worden vanuit een schoolbeleid. Het mesoniveau is dus zeker aan zet. Wat minder uit de verf komt is het belang van het macroniveau. Toch speelt dit een rol bv. via de regelgeving. Zo zijn er – vooral naar aanleiding van incidenten – regels en maatregelen ingevoerd m.b.t. onwettige afwezigheid (spijbelen) en is er bv. aandacht voor leerkrachtcompetenties die betrekking hebben op klasmanagement. In heel wat gevallen worden de bepalingen op het macroniveau omgezet in een reglement op het mesoniveau. Scholen laten dit "schoolreglement" in heel wat gevallen expliciet ondertekenen door de ouders en door de leerlingen.

4. Welke afwezigheden zijn problematisch? (code B)

Alle afwezigheden die niet opgesomd en gewettigd kunnen worden zoals beschreven onder punt 3 zijn ten aanzien van de leerling te beschouwen als problematische afwezigheden. Ten aanzien van de school betekent dit niét dat deze problematische afwezigheden automatisch zullen leiden tot niet-financierbaarheid of niet-subsidieerbaarheid van de leerling. Onder bepaalde voorwaarden kunnen problematische afwezigheden immers toch omgezet worden in gewettigde afwezigheden.

5. Onder welke voorwaarden kunnen problematische afwezigheden omgezet worden in gewettigde afwezigheden?

In het verleden leidde elke onwettige afwezigheid tot een verlies van de hoedanigheid van regelmatige leerling. Dit stimuleerde vaak administratieve regulariseringen om de voordelen van regelmatige leerling niet te verliezen. Deze werkwijze ging aan de kern van de zaak voorbij.

In het verleden werden soms leerlingen geschrapt om redenen waar de school geen vat op had (illegalen die samen met hun kinderen onderduiken, ouders die hun kinderen meenemen op verlof tijdens het schooljaar, ouders die geen medisch attest kunnen voorleggen omdat ze geen dokter kunnen betalen,...).

De nieuwe regelgeving op afwezigheden wil een open communicatie over afwezigheden stimuleren en scholen die zich inspannen om problematische afwezigheden te begeleiden niet langer bestraffen. In de nieuwe regelgeving kunnen problematische afwezigheden onder bepaalde voorwaarden toch beschouwd worden als gewettigde afwezigheden. Essentieel hierbij is dat de school samen met het CLB werkt aan de begeleiding van de leerling.

Voor ***problematische afwezigheden tot en met 10 halve schooldagen*** zijn geen specifieke bepalingen inzake deze begeleiding opgelegd. Dit betekent niet dat er geen begeleidingsinspanningen geleverd moeten worden. Een school moet aandacht hebben voor élke problematische afwezigheid, ook deze van 'slechts' een halve dag. Van scholen wordt verwacht dat ze hierrond op verschillende manieren werken: zo moeten afspraken rond afwezigheden opgenomen zijn in het schoolreglement, moet bij problematische afwezigheden de school contact opnemen met de ouders (telefonisch, via de schoolagenda, door huisbezoek, contact met het CLB, ...). Directie en team moeten op een gecoördineerde en bewuste manier de begeleiding van problematische afwezigheden vorm geven en systematisch opvolgen (bijvoorbeeld via een stappenplan, een netwerk,...). Uit het spijbelexperiment blijkt dat heel wat basisscholen in de praktijk dit alles al doen. Om de planlast voor basisscholen evenwel niet te verhogen moet de school voor problematische afwezigheden tot en met 10 halve schooldagen geen schriftelijk dossier aanleggen.

Van ***zodra de 10 halve schooldagen problematische afwezigheden overschreden*** zijn moet de school minimaal aan een aantal door de overheid opgelegde voorwaarden voldaan hebben en moet er van de inspanningen een schriftelijke neerslag zijn, wil de problematische afwezigheid omgezet kunnen worden in gewettigde afwezigheid:

- de school heeft de problematische afwezigheid gemeld aan het CLB;
- de school werkt samen met het CLB aan de begeleiding van de leerling. Dit komt overeen met wat bepaald is in artikel 5 van het besluit van de Vlaamse regering van 28 augustus 2000 tot vaststelling van de operationele doelstellingen voor de begeleiding van jongeren met leerplichtproblemen in de centra voor leerlingenbegeleiding. Daarin is bepaald dat het CLB samen met de school elke minderjarige leerling begeleidt die meer dan 10 halve schooldagen per schooljaar problematisch afwezig is. Van deze contacten met het CLB en van de begeleiding moet er een schriftelijke neerslag zijn. Het is zeker niet de bedoeling dat er een nieuw dossier aangemaakt wordt: de schriftelijke neerslag van de begeleidingsinspanningen kan geïntegreerd worden in het (bestaand) leerlingendossier.

Uittreksel uit de decretale bepalingen m.b.t. onwettige afwezigheden: Besluit van de Vlaamse regering van 12 november 1997 betreffende de controle op de inschrijvingen van leerlingen in het basisonderwijs, zoals gewijzigd bij de besluiten van de Vlaamse regering van 21 maart 2003, 9 mei 2003, 27 augustus 2004 en 6 juli 2007.

In de volgende paragrafen analyseren we een eerste invulling van klasmanagement vanuit het perspectief van verschillende actoren, processen en variabelen in het onderwijskundig referentiekader. Samen vormen deze paragrafen een "eerste" inleiding op de probleemstelling, schetsen ze de hoofdlijnen van aanpakken in het onderwijs of geven ze empirisch onderbouwde praktijkervaringen.
In de volgende thema's worden bepaalde aspecten grondiger uitgediept om – naast een sterke kennisbasis – ook de reflectie over de *eigen opvattingen als leerkracht* op gang te brengen en de eigen praktijk verder vorm te geven.

Instructieverantwoordelijke

Bij klasmanagement staat uiteraard de instructieverantwoordelijke centraal. Hij/zij stuurt de ingrepen, afspraken, strategieën aan die leiden tot een gepast klasmanagement. Maar daarbij speelt "de persoon zelf" van de instructieverantwoordelijke een belangrijke rol. Zijn/haar opvattingen, overtuigingen (beliefs) spelen daarbij een belangrijke rol. Wat je als leerkracht belangrijk vindt, of als gepast vindt voor de opzet van de leer- en instructiesituatie speelt continu een rol. Ten tweede blijkt uit onderzoek dat de relatie tussen leerlingen en instructieverantwoordelijke een terugkerend element is in de discussie over klasmanagement.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 7 22/01/16 09:21

We bespreken beide invalshoeken vanuit de instructieverantwoordelijke meer in detail in de volgende paragrafen.

Beliefs

Opvattingen, verwachtingen, visies, meningen, … van leerkrachten blijken een kritische rol te spelen bij het aanpakken van klasmanagement. Drang (2011) vat in de onderstaande tabel de beschikbare literatuur samen die dergelijke beliefs in kaart brengt.

Section	Citation	Variables
Teachers' orientations to management and self-efficacy/ perception of control	Appleton & Stanwyck (1996)	Teacher personality, pupil control ideology, leadership style, corporal punishment
	Woolfolk, Rosoff, & Hoy (1990)	Self-efficacy, teacher orientation, control, student motivation
	Emmer & Hickman (1991)	Teacher efficacy, classroom management efficacy, strategy preferences and performance
	Rydell & Henricsson (2004)	Perception of control, teacher orientation, strategy preferences
	Hammarberg & Hagekull (2002)	Perception of control, frequency/intensity of misbehaviors, proportion of boys to girls, classroom size, adult to child ratio
Preservice teachers' orientations to management	Witcher, Jiao, Onwuegbuzie, Collins, James, and Minor (2008)	Orientations to management, perceptions of an effective teacher
	Kaya, Lundeen, & Wolfgang (2010)	Orientations to management
	Kaufman & Moss (2010)	Conceptions of classroom management, anticipated management practices
	Weinstein (1998)	Beliefs about caring and beliefs about order
Causal attributions	Ho (2004)	Cross-cultural comparison: causal attributions
	Mavropoulou & Padeliadu (2002)	Causal attributions and perceptions of control
	Bibou-Nakou, Kiosseoglou, & Stogiannidou (2000)	Causal attributions and management strategies
	Bibou-Nakou (2000)	Causal attributions
	Scott-Little & Holloway (1992)	Causal attributions and authority orientation
	Scott-Little & Holloway (1994)	Causal attributions, type of misbehavior, discipline strategy, teacher characteristics
The development of teachers' management knowledge	Garrahy, Cothran, & Kulinna (2005)	Knowledge of classroom management
	Martin (2004)	Knowledge of classroom management

Overzicht van literatuurreferenties m.b.t. beliefs die raken aan klasmanagement processen en variabelen (zie Drang, 2011, p.18).

Zo blijken de opvattingen van een leerkracht over zijn/haar manier om leerlingen onder controle te houden, het al dan niet "geloven" in een pedagogische tik, de mate waarin leerling problemen intern of extern geattribueerd worden, opvattingen over controle en orde in de klas, … te bepalen in welke mate een leerkracht wel of niet bepaalde klasmanagement-maatregelen zal invoeren. Maar al even belangrijk is dat "kennis over" klasmanagement ook beïnvloedend is. Onderzoek wijst dan ook uit dat een verdere professionalisering van leerkrachten over klasmanagement wel degelijk zin heeft, het klasgebeuren positief beïnvloed en resulteert in betere leerprestaties van de leerlingen (zie verder).



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 8 22/01/16 09:21

Een specifiek aspect van teacher beliefs heeft betrekking op hun self-efficacy rond klasmanagement. In welke mate voelen ze zichzelf in staat om klasmanagement te implementeren. Guskey & Passaro (1994, p.4) formuleren dit als volgt: *"teachers' belief or conviction that they can influence how well students learn, even those [students] who may be difficult or unmotivated"*. In hun breder onderzoek naar Teacher Interpersonal Self-Efficacy, ontwikkelden Brouwers & Tomic (2001) een deelinstrument dat Perceived self-efficacy in Classroom management meet. Het instrument – getest bij 832 Nederlandse leerkrachten van 32 secundaire scholen – weerspiegelt een hoge betrouwbaarheid (Cronbach's alfa = .92-) en wordt dikwijls in leerkrachtenonderzoek gebruikt als basis voor reflectie-activiteiten. Overigens is een deel van het meetinstrument gebaseerd op het standaardinstrument van Emmer & Hickman (1991).

Hieronder vind je een afdruk terug van het Brouwers & Tomic meetinstrument. Neem het even af van jezelf (6 = helemaal akkoord – 1 = helemaal niet akkoord).

	6	5	4	3	2	1
Ik kan provocerende leerlingen in mijn lessen betrekken.						
Ik kan adequaat reageren op leerlingen die mij uitdagen en provoceren.						
Ik kan vermijden dat een paar storende leerlingen mijn volledige les onderuit halen.						
Ik kan mijn klas goed in de hand houden.						
Ik kan de juiste maatregelen nemen zodat klasactiviteiten efficiënt lopen.						
Wanneer leerlingen mijn les storen dan kan ik hen snel weer bij de les halen.						
Ik kan ook tot de moeilijkste leerlingen doordringen.						
Er zijn maar weinig leerlingen die ik niet kan aanpakken.						
Ik kan een schooljaar zo starten dat leerlingen weten hoe ze zich goed moeten gedragen.						
Ik ben altijd in staat om mijn verwachtingen duidelijk te maken aan mijn leerlingen.						
Wanneer leerlingen ophouden met doorwerken, dan krijg ik hen snel weer op het juiste spoor.						
Ik kan m'n leerlingen duidelijk maken dat ik het ernstig meen wanneer ik gepast gedrag verwacht.						
Ik weet welke regels gepast zijn bij mijn leerlingen.						

Voor volledig instrument + verwerking: Brouwers & Tomic (2001, pp. 441-442).

Relatie leerkracht-leerling

De relatie leerkracht-leerling heeft een direct effect op leerprestaties van leerlingen. Onderstaande tabel vat de resultaten van meta-analyses door Hattie (2009, p.109) samen. De effect sizes tonen overtuigend aan dat er een positief verband kan vastgesteld worden tussen de relatie-gebonden leerkrachtkenmerken en leerprestaties (indien $d > .40$).



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 9 22/01/16 09:21

Kenmerk instructieverantwoordelijke	Aantal meta-studies	Totaal aantal studies	Aantal subjecten	Aantal effecten	d[a]	CLE[b]	Rang[c]
Invloed van de leerkracht.	1	18	-	18	0,32	23%	85
Training van leerkrachten	3	53	-	286	0,11	8%	124
Microteaching	*4*	*402*	-	*439*	*0,88*	*62%*	*4*
Leerkracht beheersing van de domeinkennis	2	92	-	424	0,09	6%	125
Kwaliteit van zijn/haar onderwijs	*5*	*141*	-	*195*	*0,44*	*31%*	*56*
Relatie leerling en leerkracht	*1*	*229*	*355.325*	*1.450*	*0,72*	*51%*	*11*
Professionele ontwikkeling	*5*	*537*	*47.000*	*1.884*	*0,62*	*44%*	*19*
Verwachtingen van leerkrachten	*8*	*674*		*784*	*0,43*	*31%*	*58*
Leerlingen niet "etiketteren"	*1*	*79*		*79*	*0,61*	*43%*	*21*
Helderheid onderwijs leerkracht	*1*	*nb[d]*		*nb[d]*	*0,75*	*53%*	*8*
Totaal	**31**	**2.225**	**402.325**	**5.559**	**0,49**	**35%**	-

[a] d staat voor Cohen's effect size.
[b] CLE staat voor Common Language Effect. Dit betekent dat bij een CLE van bijv. 62%, in 62% van de gevallen deze interventie of dat kenmerk een positief effect zal hebben op de leerprestaties van de leerlingen.
[c] Rang verwijst naar de rangorde van het onderzochte effect. Hoe kleiner de rangorde, hoe belangrijker het effect. Zo staat microteaching gerangschikt als vierde belangrijkste invloed op leerprestaties van leerlingen.
[d] nb staat voor gegeven niet beschikbaar in de gepubliceerde onderzoeksrapportage.

Samenvattende tabel met de meta-analyse gegevens over de invloed van leerkrachtkenmerken op leerprestaties van de leerlingen (gebaseerd op Hattie, 2009, p.109).

De relatie leerkracht-leerling is de ruggengraat van klasmanagement (zie Kounin, 1970). Door deze relatie definiëren beide actoren hoe zij zich al dan niet engageren in de leer- en instructiesetting. Daarbij is de balans tussen de aandacht voor instructie en de aandacht voor de relatie precair.



The Human Relations Factor

I. Principles of Successful Teacher-Pupil Relationship

By ROBERT NELSON BUSH

LEST the reader be misled by the title of this article, which was assigned by the editors, let it be confessed at the outset that no list of rules will be found herein which, if followed, will assure a teacher of successful relations with his pupils.

The concept *teacher-pupil relationship* is so general that reaction to it can serve almost as a projective test. To some, it immediately conjures up the image of personal interaction between teacher and pupil, of feelings of like or dislike. To others, it is merely one facet of the larger problem of prejudice that prevails in the interaction of persons from different economic, racial, or religious groups. The time is probably long and the distance great before the concept *teacher-pupil relationship* becomes so clear as to render it unambiguous in professional discussion.

That the concept remains ill-defined, however, does not warrant its discard, for it focuses attention upon the very heart of the educational enterprise. In our devotion to increasing knowledge as to how teaching and learning take place in schools, we must never depart far from, and always return soon to, the central place where these processes take place, the classroom, in which a teacher is interacting with pupils for the purpose of promoting their learning. This view receives some support from the intriguing finding of McCall[14] in the North Carolina merit rating study, where the two most significantly positive correlations with carefully measured pupil growth were (1) the teacher's judgment of how well he had taught the pupils, and (2) the pupils' judgments of how much they had learned.

Definition

As used here, the concept *teacher-pupil relationship* means precisely what it says—no more, no less—the interaction of a teacher and a pupil. It is a type of professional relationship in which a person performs a service, which he is professionally trained to render, for a client. In this case, the teacher is to promote the learning of the pupil. The success of the relationship is properly judged by how well it promotes the learning of the pupil, not merely, or primarily, by the extent of personal rapport that may exist between the pupil and the teacher, although this may be germane to the larger and more important goal to be achieved. The *personal* factor in the teacher-pupil relationship, the rapport and feeling tone, is one, and only one, aspect of the total teacher-pupil relationship which must be taken into account.[1] Failure to make this distinction results in confusion and should be avoided in educational discussion.

Need for Descriptive Accounts

It is heartening to note that over the past decade there has been increased response to the need for specific, factual descriptions of teacher-pupil relationships in their natural settings. Reports of how teachers and pupils behave in classrooms and the possible causal connections between the two are appearing with increasing frequency in research journals. Studies by Bush,[2] Copas,[3] Dodge and Clifton,[4] Drawhorne,[5] Hamlish and Goin,[7] Hoyt,[8] Jewett,[10] King,[11] Pinkham,[12] Seideman,[13] Taba,[16] and Withall,[18] are but examples of the growing body of clinical analyses of classroom situations. The conclusions from these studies are not of major proportion nor always in agreement, as will be noted below. But the full truth about teaching and learning will begin to take shape only as much more research time and money concentrate upon a teacher in his classroom with his pupils, as teams of experts from various disciplines in the behavorial sciences converge to describe with their many skills and instruments what is going

---

ROB. BUSH (Delta 1823) is professor of education, Stanford University. He is director of the Stanford Consultation Service, which has been engaged in interdisciplinary studies of classrooms and schools, and edits the California Journal of Secondary Education.

271

Onderzoek over de relatie leerkracht-leerling is reeds zeer oud, zoals je kunt afleiden uit dit artikel van Bush uit 1958.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 10 22/01/16 09:21

In het Nederlandstalige gebied staat één auteur vooraan in het onderzoek naar leerkracht-leerling gedrag. Wubbels heeft op basis van zijn pionierswerk niet alleen in Nederland en Vlaanderen het onderzoek en de praktijk rond dit thema richting gegeven, maar heeft ook internationaal sterk de toon gezet rond het belang van het opbouwen van effectieve leerkracht-leerling relaties. In het Model of Interpersonal Teacher Behaviour (Wubbels, Créton & Hooymayers, 1992) worden twee assen tegenover elkaar gesteld: tegenwerking–samenwerking (nabijheidsdimensie) versus dominantie-onderdanigheid (invloed-dimensie). Relaties tussen leerkrachten en leerlingen kunnen rond deze assen geordend worden (zie onderstaande figuur).

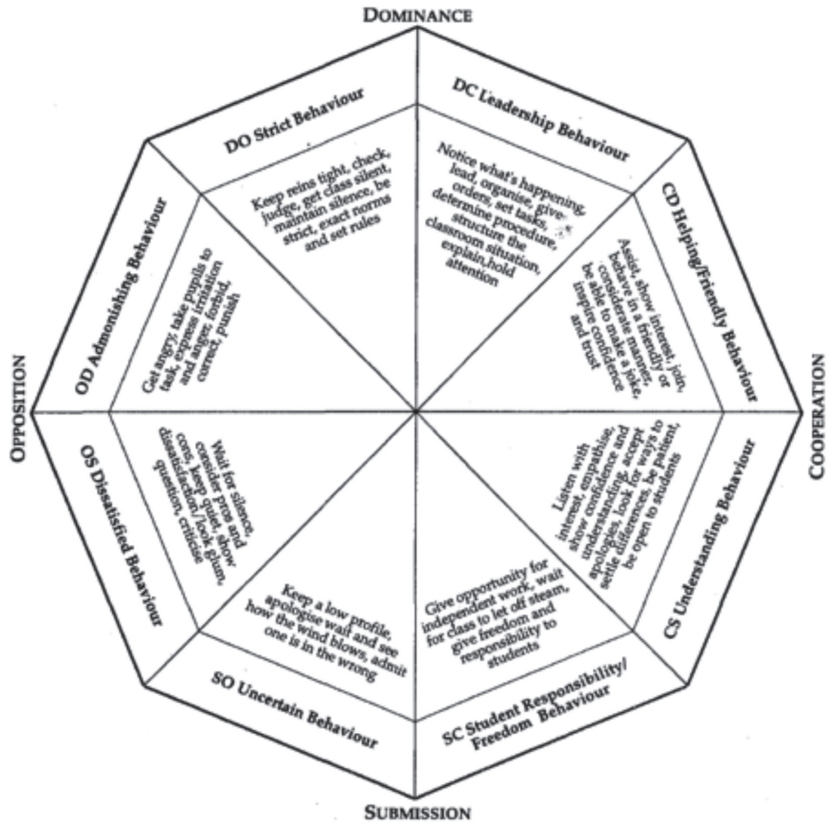


Figure 1. **The Wubbels model for teacher interpersonal behaviour.**

Het model van Wubbels m.b.t. interpersoonlijk leerkrachtengedrag (Wubbels & Levy, 1991, p.13).

Op deze manier onderscheidt Wubbels, samen met andere auteurs, de volgende leerkracht-leerling relaties/relatietypes:

- Leider: *Deze leerkracht komt over als een goede leider.*
- Behulpzaam, vriendelijk: *Deze leerkracht helpt ons met ons werk.*
- Begripsvol: *Deze leerkracht vertrouwt ons.*
- Geven van verantwoordelijkheid en vrijheid: *We mogen zelf zaken beslissen in zijn/haar lessen.*
- Onzekere houding: *Deze leerkracht twijfelt veel in de klas.*
- Ontevreden houding: *Deze leerkracht wordt zeer snel boos.*
- Denigrerende houding: *Deze leerkracht verdenkt ons van spieken.*
- Strikte houding: *De toetsen van deze leerkracht zijn zeer streng.*



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 11 22/01/16 09:21

Aan de hand van een instrument voor bv. de leerlingen kan men de perceptie van leerlingen over de interactietypes in kaart brengen. Een gekend instrument hiervoor is de Questionnaire on Teacher Interaction (QTI) (Wubbels, 1993). Hierboven is per relatietype een voorbeeld van een vragenlijstitem opgenomen.

Zoals reeds benadrukt werd in de VLOR-publicatie "Leer-kracht – Veer-kracht", zal deze "relatie" een directe impact hebben op de manier waarop leerlingen de instructiesetting beleven en zal ze mee het succes van instructieaanpakken bepalen. Alhoewel we in een later thema nog uitgebreid terugkomen op de leerkracht-leerling interactie, geven we hier reeds enkele voorbeelden van onderzoeken die de impact van deze relatie op leerprestaties illustreren. Zo bleek uit een Australisch onderzoek dat er een duidelijke relatie bestaat tussen hoe leerlingen hun relatie met hun leerkracht beleven en hun attitude tegenover de wiskundelessen van deze leerkrachten. Fisher & Rickards (1998) vroegen aan 405 leerlingen (tweede graad SO) uit 9 verschillende scholen hun relatie met hun wiskundeleerkracht te typeren aan de hand van de QTI. Dit leverde per leerling een typering volgens één van de acht hierboven beschreven relatietypes op. Ook gaven de leerlingen hun houding tegenover de wiskundeles aan op een attitudeschaal.

Scale	Correlation	Standardised Regression Coefficient
Leadership	0.53**	0.24**
Helping/Friendly	0.64**	0.19*
Understanding	0.61**	0.13
Student Responsibility/Freedom	0.15**	0.07
Uncertain	-0.35**	0.07
Dissatisfied	-0.58**	-0.15*
Admonishing	-0.54**	-0.06
Strict	-0.40**	-0.18**
Multiple correlation	0.71**	

*$p < 0.05$. **$p < 0.01$.

Correlatie tussen: houding tegenover de wiskundeles en de typering van de leerkracht-leerling relatie (Fisher & Rickards, 1998).

Uit de tabel blijkt duidelijk dat een leiderschapshouding, een helpende/vriendelijke, een begripsvolle en een verantwoordelijkheid gevende houding significant positief samenhangen met de houding tegenover de wiskundeles. De andere houdingen hangen negatief samen met de houding tegenover de wiskundeles, waarbij vooral de ontevreden en denigrerende houding leiden tot een zeer negatieve attitude.

Maar de vraag is of een leerkracht-leerling relatie ook een (in)direct effect heeft op leerprestaties op een gestandaardiseerde wiskundetest (Britt, 2013). In een recent onderzoek opgezet in Amerikaanse middenscholen (12-16 jaar) werd de gepercipieerde leerkracht-leerling interactie van 302 leerlingen gerelateerd aan hun wiskunde-prestaties. Uit onderstaande tabel blijkt alvast dat enkel een "strikte relatie" een positieve significante relatie heeft met de wiskunde-prestaties.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 12 22/01/16 09:21

Pearson Correlation			
	Pearson Correlation	Significance 2 Tailed	N
Strictness	-.364*	.025	38
Leadership	.022	.895	38
Understanding	.051	.762	38
Helpfulness	.038	.819	38
Dissatisfied	.016	.923	38
Freedom	.126	.450	38
Admonishing	-.090	.591	38
Uncertainty	-.120	.479	37

p<.05

Correlatie tussen: houding tegenover de wiskundeles en de typering van de leerkracht-leerling relatie (Britt, 2013, p.83).

Brekelmans, den Brok, van Tartwijk & Wubbels (2005) vatten eerder onderzoek samen en concluderen dat:
- Hoe sterker leerkrachten gezien worden als strikt en als een leider, hoe beter de leerprestaties voor fysica.
- Hoe meer een leerkracht gezien wordt als samenwerkend (begrijpend en behulpzaam/vriendelijk), hoe beter de prestaties bij deze leerkracht.

De volgende tabel vat op een kernachtige manier de correlaties samen.

Interpersonal Profile		effect on achievement	effect on attitude
1	Directive	0.17	0.62
2	Authoritative	0.07	0.79
3	Authoritative/Tolerant	Missing[a)]	Missing[a)]
4	Tolerant	0.23	0.53
5	Uncertain/Tolerant	-0.17	0.51
6	Uncertain/Aggressive	-0.15	0.20
7	Repressive	0.40	0.38
8	Drudging	0	0

Notes:
[a)]Too few cases to include in the analyses

Samenhang tussen interactieprofielen, leerprestaties en attitudes (Brekelmans, den Brok, van Tartwijk & Wubbels, 2005, p.16).

We gaan in een later thema grondiger in op dergelijke bevindingen en vooral op de theoretische verklaringen en praktische implicaties voor de praktijk.

Het voorgaande betekent dat leerlingen, op basis met hun ervaringen met de relatie tussen henzelf en hun leerkracht(en), bepaalde reacties zullen ontwikkelen. In haar onderzoek legde de Jong (2012) concrete scenario's voor aan leerkrachten over de manier waarop zij reageren op individuele of op groepen leerlingen. Vier clusters aan leerkrachtreacties werden voorgelegd; enkele voorbeelden:
- *Dominant: Een leerling deed het niet zo goed in de klas. Je zegt luidop dat je verwacht dat hij/zij het de volgende keer beter doet.*
- *Vriendelijk: Het is het begin van de les. De leerlingen zetten zich neer en maken zich klaar voor de les. Je vraagt hoe*



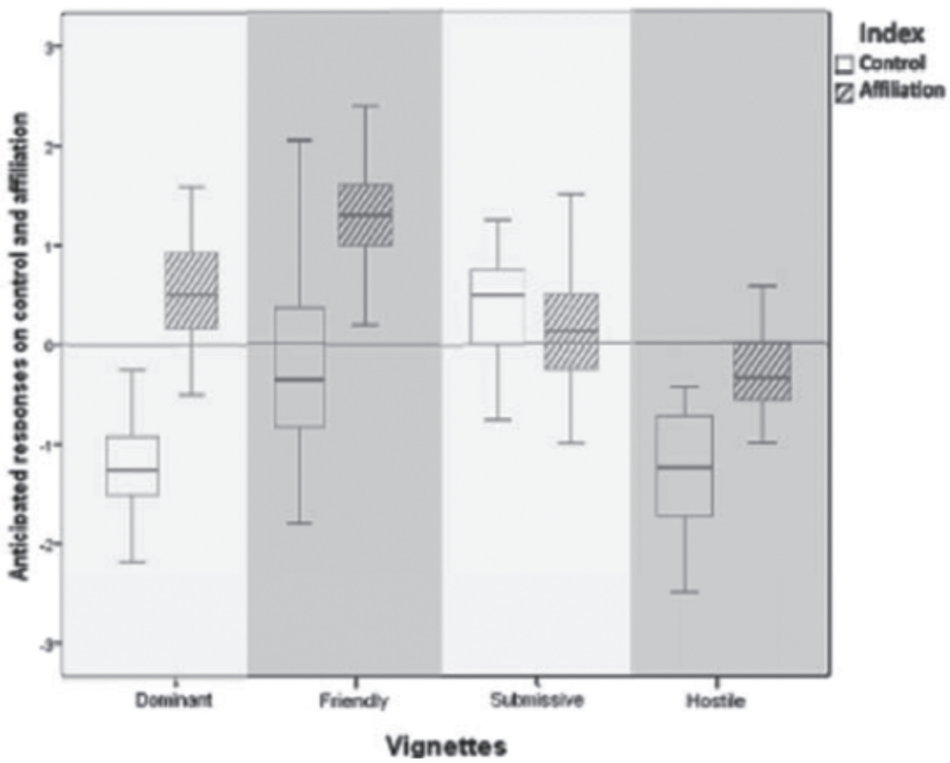
Klasmanagement en reflectie 2016.indd 13 22/01/16 09:21

het met hen gaat.

- *Onderdanig: De les is voorbij en je geeft aan dat de leerlingen zelf kunnen kiezen wat ze verder in de les willen doen tot het tijd is.*
- *Vijandig: Drie leerlingen zijn onaandachtig. Je reageert zeer geïrriteerd.*

De onderzoekster vroeg vervolgens hoe leerlingen zouden reageren op dit leerkrachtgedrag. Ze onderzocht daarbij de mate waarin voorspeld werd dat leerlingen naar "controle" zouden terug grijpen en al dan niet hun relatie met de leerkracht zouden willen in stand houden (verbondenheid). Interessant is dat de Jong kan aantonen dat leerkrachten complementair gedrag voorspellen afhankelijk van hun eigen gedrag: dominant, vijandig, vriendelijk of onderworpen.

Zo zie je in de volgende figuur dat vijandig leerkrachtgedrag – in de ogen van die leerkrachten – een negatieve verbondenheid uitlokt en het verlies van controle. Dominant gedrag zien ze als een aanzet voor een lagere verbondenheid en een zekere mate van controleverlies bij hun leerlingen.

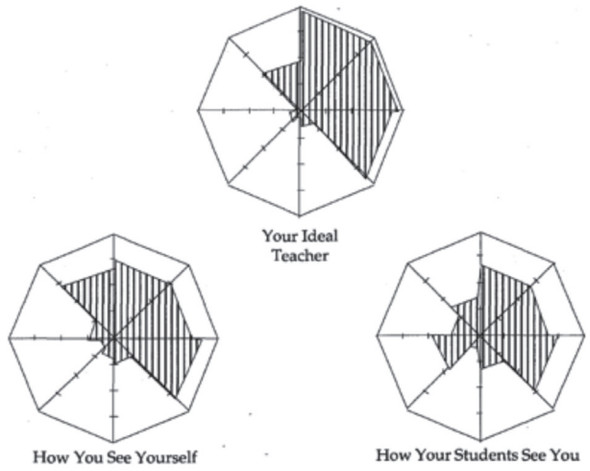


Hoe complementair reageren leerlingen op leerkrachtgedrag? In welke mate wordt controlerend gedrag vertoond en/of gedrag dat verbondenheid uitlokt door de leerlingen naar aanleiding van leerkrachtgedrag (de Jong e.a., 2012, p.45)?

Voor leerkrachten is het essentieel dat ze zich bewust worden van hun eigen reacties en dus reflecteren op hun toekomstig gedrag om daarbij eventueel te anticiperen op minder effectieve reacties die de latere leerkracht-leerling relatie positief/negatief kunnen beïnvloeden.
Reflectie over de eigen leerkracht-leerling relatie kan op heel wat manieren gebeuren. In het eerder beschreven onderzoek van Fisher & Rickards (1998, p.12) worden leerkrachten bv. geconfronteerd met (1) hun ingeschat profiel over de leerkracht-leerling interactie, met (2) het profiel van wat leerlingen over hen vinden en (3) wat leerlingen als een ideale leerkracht zien.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 14 22/01/16 09:21



Confrontatie van verschillende profielen in leerkracht-leerling interacties (Fisher & Rickards, 1998, p.12).

Hierboven is herhaaldelijk het begrip "reflectie" gevallen. Dit zet meteen de focus van dit opleidingsonderdeel in de verf: klasmanagement en reflectie gaan hand in hand. Naast een bespreking van processen, aanpakken, voorbeelden, interventies, onderzoek, … wordt uiteindelijk altijd teruggekoppeld naar de eigen visie, de eigen ideeën, … . Dit dwingt elke (student) leerkracht tot reflectie op het eigen handelen, de eigen verwachtingen, de eigen opvattingen. In het volgende voorbeeld, lokken we precies dergelijk reflectiegedrag uit. Deboute (2008, p.152) nodigt daarin elke leerkracht uit om aan te geven in welke mate bepaalde aanpakken en handelingen onderdeel uitmaken van de eigen aanpak.

Vijf pedagogische vaardigheden	*Mate waarin de respectieve vaardigheden worden meegenomen in de eigen aanpak.*						
	1	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*	*7*
1. Grenzen stellen en leiding geven							
• *Wijzen op de afspraken en regels in de klas.*							
• *Ongewenst gedrag negeren of bestraffen.*							
• *Ongewenst gedrag benoemen en aan de kaak stellen.*							
• *Expliciteren welk gedrag wel wordt gewenst.*							
2. Monitoring							
• *Afspraken en gedrag controleren en toezicht uitoefenen op de uitvoering ervan.*							
• *Afspraken maken (wie, wat, wanneer, waar).*							
3. Positieve bekrachtiging							
• *Positief gedrag systematisch en consequent bekrachtigen.*							
• *Kinderen/jongeren aanmoedigen wanneer ze zich inspannen om het gewenste gedrag te stellen.*							
4. Positieve betrokkenheid							
• *Blijk geven van steun en betrokkenheid.*							
• *Interesse tonen voor de leerling als persoon en als lerende jongere.*							
5. Problemen (leren) oplossen.							
• *Leerlingen helpen om een probleem helder te krijgen.*							
• *Leerlingen aanmoedigen om op zoek te gaan naar mogelijke oplossingen.*							
• *Conflicten afronden en bespreken.*							
• *Leerling(en) stimuleren om haar/zijn/hun probleem zelf op te lossen.*							

Reflectieschema gebaseerd op Deboute (2008, p.152).



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 15 22/01/16 09:21

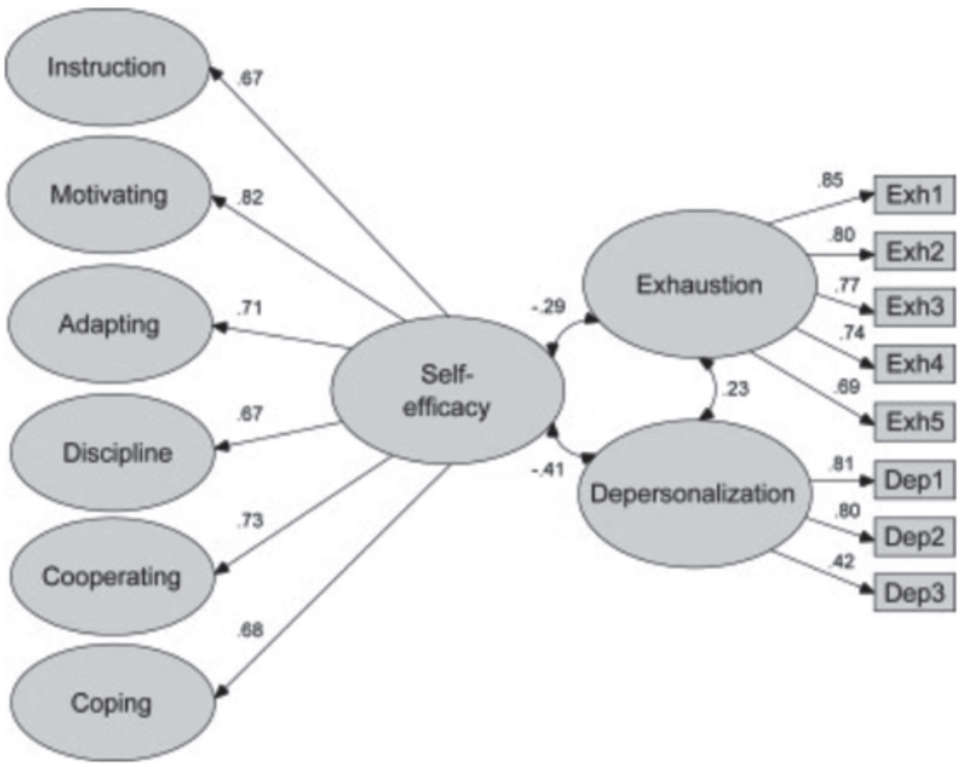
Negatieve gevolgen bij falend klasmanagement

Het belang van een geslaagde aanpak voor klasmanagement blijkt vooral uit de negatieve gevolgen voor de leerkracht zelf. In heel wat onderzoek wordt een link gelegd tussen falend klasmanagement en burn-out bij leerkrachten (zie bv. http://www.waset.org/journals/ijhss/v2/v2-4-40.pdf). Hoe leerkrachten hun rol en plaats ervaren in de relatie met de leerlingen blijkt daarbij een sterke voorspeller te zijn van burn-out. Uit het onderzoek van Brouwers & Tomic (2000) blijkt dat gepercipeerde self-efficacy voor klasmanagement overduidelijk samengaat met burn-out.



Relatie self-efficacy en het ontstaan van burn-out in het onderzoek van Brouwers & Tomic (2000).

Ook in een recent onderzoek – bij 2239 leerkrachten – blijft de nadruk liggen op teacher self-efficacy en het ontstaan van burn-out (Skaalvik & Skaalvik, 2010).



Welke aspecten van classroom self-efficacy hebben een invloed op burn-out (exhaustion=uitputting en depersonalisation= depersonaliseringsgevoel; zie Skaalvik & Skaalvik, 2010)?



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 16 22/01/16 09:21

Self-efficacy verwijst daarbij naar de mate waarin men zich in staat voelt om gepaste instructie-aanpakken te kiezen, leerlingen te motiveren, zich te kunnen aanpassen aan de leerlingen, discipline te houden in de klas, leerlingen te doen samenwerken en om te kunnen gaan met storend leerlingengedrag.
Maar minstens even belangrijk is dat ditzelfde onderzoek tevens aantoont dat, naast self-efficacy, nog andere processen en variabelen een rol spelen. En dit niet enkel op het leerkrachtniveau, namelijk: gepercipieerde collectieve self-efficacy, de mate waarin men externe controle heeft over de leersituatie, jobtevredenheid en gepercipieerde school-context.

Leerling

Uiteindelijk richt klasmanagement zich op de centrale actor: de leerling. Hij/zij wordt door gepast klasmanagement in een leeromgeving gebracht die zijn/haar leren kan ondersteunen. Dit lukt niet altijd, ondanks de inzet van de instructieverantwoordelijke.
Op dergelijk moment loopt instructie aan tegen de kenmerken van leren; o.a. motivatie.


De Standaard
I NIEUWSSITE VAN HET JAAR
HOME « MAANDAG 11 OKTOBER 2010
NIEUWS OPINIES ECONOMIE.BIZ LIFESTYLE ONTSPANNING IN BEELD REGERINGSVORMING
Meest recent Binnenland Buitenland Cultuur Media Sport Wetenschap Beroemd en
14°C BEL-20 + 0.47% 123 km file
Telex: Defensie werft volgend jaar 1.200 nieuwe militairen aan
BINNENLAND
Vier op de vijf jongeren gaan niet graag naar school
maandag 11 oktober 2010, 06u57 Bron: belga jns
AANRADEN 21
Vier op de vijf jongeren gaan niet graag naar school
Dries Luyten
Slechts een op de vijf Belgische jongeren (21,6 procent) verklaart graag naar school te gaan. Dat blijkt uit een enquête van de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO) bij 11-, 13- en 15-jarigen, zo melden de kranten van de groep Sud Presse.

Figuur 11. Motivatie is een centraal probleem bij heel wat leerlingen in het secundair onderwijs.

Hattie (2009) benadrukt dat heel wat leerlingkenmerken een (in)direct effect hebben op leerprestaties.
In onderstaande tabel vatten we de kenmerken samen waarbij motivatie duidelijk als een betekenisvolle voorspeller naar voren komt. Gerelateerde begrippen als: concentratie, doorzetten, angst, attitude, … worden verder nog besproken:



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 17 22/01/16 09:21

Motivationele variabelen en persoonlijkheid							
- Persoonlijkheid	4	234	-	1.481	0,19	14%	109
- *Zelfconcept*	*6*	*324*	*305.859*	*2.113*	*0,43*	*30%*	*60*
- *Motivatie*	*6*	*322*	*110.373*	*979*	*0,48*	*34%*	*51*
- *Concentratie – doorzetten – zich inzetten*	*5*	*146*	*12.968*	*587*	*0,48*	*34%*	*49*
- *Verminderen angst*	*4*	*121*	*83.181*	*1.097*	*0,40*	*28%*	*66*
- Attitude t.o.v. wiskunde en wetenschappen	3	288	732.994	664	0,36	26%	75

Uittreksel uit de overzichtstabel met de meta-analyse gegevens over de invloed van leerlingkenmerken op leerprestaties (Hattie, 2009, p.39; belangrijke effect sizes zijn cursief weergegeven).

Kenmerken van leerlingen spelen altijd een sterke rol in leer- en instructieprocessen en hebben een directe en indirecte invloed op leerprestaties. Een en ander heeft uiteraard ook te maken met de leeftijd van leerlingen in het secundaire onderwijs. Emmer & Gerwels (2011) benadrukken dat in die leeftijdsfase er vanuit ontwikkelings-psychologisch perspectief grondige veranderingen gebeuren in de leerlingen en dat dit een directe impact heeft op de invulling van klasmanagement.

Ze benadrukken:

- De invloed van peer modelling of hoe de manier waarop leeftijdsgenoten zich gedragen (in)direct het eigen gedrag van de leerling beïnvloedt. De onderzoekers benadrukken daarbij dat het niet altijd de beste "voorbeelden" zijn die de sterkste invloed hebben op leerlingen. Uit onderzoek blijkt dat antisociale peers soms sneller als een "leider" gevolgd worden omdat hij/zij sterke signalen over moraliteit van gedrag uitsturen. Volwassenen (ouders, leerkrachten) vergeten in dit verband dat ze als individu moeilijk kunnen optornen tegen het veel grotere aantal "peers" dat als een model fungeert. De "waarden" die de modellen illustreren en die opgepikt worden door medeleerlingen kunnen zeer gevarieerd zijn: goede leerresulaten halen, sportief zijn, drugmisbruik, diefstal, roken, drinken, seksueel actief gedrag, agressief gedrag vertonen, … .
  Belangrijk is te beseffen dat leerkrachten dit gedrag kunnen afwijzen, maar dat de visie van volwassenen minder/geen "waarde" heeft voor leerlingen omdat het overnemen van gedrag van peers, snel als "cool" wordt beschouwd.
- De leerlingen ontwikkelen hun eigen "identiteit". Die identiteit kan verschillen van situatie tot situatie; leerlingen kunnen dus verschillende "identiteiten" volgen wanneer ze op school of thuis zijn. Dikwijls volgen ze daarbij de "identiteit" van hun groep, hetgeen Erikson aanduidt als een "overidentificatie" met een kliek of jongeren in het algemeen (1963, p.262). Dit kan leiden tot het kopiëren van het gedrag van de groep waardoor ze liever een "negatieve identiteit" volgen.
  Eén van de identiteiten die de auteur onderscheidt is de "school-identiteit". Je zal dus straks maar leerlingen in je klas/school hebben die een negatief ingevulde schoolidentiteit oppikken! Maar onderzoek toont dan alweer aan dat die identiteit duidelijk kan beïnvloed worden en veel te maken heeft met de mate waarin leerlingen zich "goed voelen" op school, erbij horen en aanvoelen dat ze ook goede prestaties kunnen neerzetten op school (Haynes, 1990). Op deze manier evolueert de "sociale identiteit" tot een "geïntegreerde identiteit" waarbij de eigen keuzes van de leerlingen domineren i.p.v. de keuzes van peers (Erikson, 1963).



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 18 22/01/16 09:21



Via www.klascement.be kan je videoclips bekijken die o.a. ingaan op het thema identiteit van leerlingen in het secundair onderwijs (zie http://www.klascement.be/video/45715/?previous).

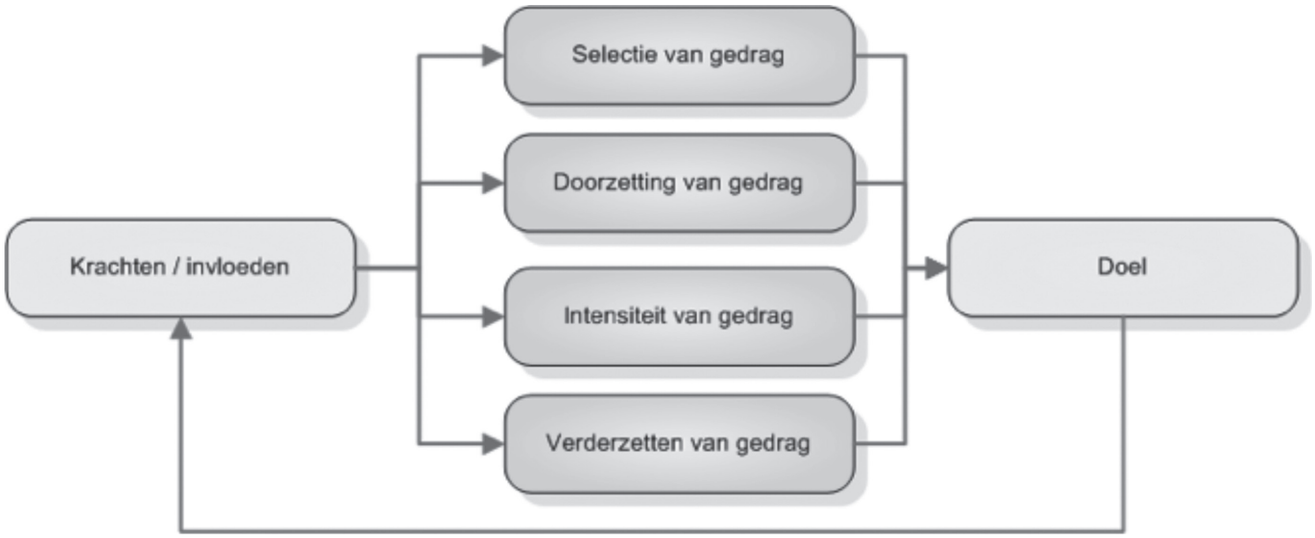
- Een derde invalshoek is de sterke behoefte van deze leeftijdsgroep om er bij te horen (belonging). Leerlingen willen "erbij horen". Maar meteen betekent het ook dat scholen een omgeving moeten zijn waarin het ontwikkelen van "gezonde" relaties en vriendschappen ondersteund wordt. In de literatuur wordt hierbij ook soms het begrip "school-attachment" gebruikt, dat verwijst naar de mate waarin leerlingen zich "thuis voelen" op school, voelen dat ze "passen" op school.
  Een theorie die perfect past in deze context is de "person-environment fit" theorie. Muchinsky & Monahan (1987) geven hiervan een aantal voorbeelden: "*In an academic context Pervin reported that students who were not very sociable performed better in lecture sessions, while more sociable students performed better in leaderless discussion groups. Students who had authoritarian personalities had a very high drop-out rate from colleges with a liberal attitude toward education. Those students complained about the college permitting smoking in class, not requiring attendance, and expecting students to answer their own questions. The reverse was also found to be true. Students with highly flexible personalities dropped out of colleges whose policies were seen as "repressive," i.e., many required courses and attendance in class. Therefore, according to Pervin, rather than speaking of bright or dull students and good or bad colleges, it is more fruitful to focus on the relationship between students and schools.*"
- Emmer & Gerwels (2011) benadrukken ten vierde de behoefte van adolescenten aan bevestiging, sociale en emotionele steun en autonomie.

Een concept dat de vier invalshoeken doorkruist is motivatie. Ook uit de variabelen beschreven in bovenstaande tabel (Hattie) wordt duidelijk dat motivatie een kernaspect is dat bij leren en instructie naar voren komt onder de noemer "klasmanagement".
Motivatie is een complex begrip dat we in een afzonderlijk thema meer in detail zullen behandelen. Snowman & Biehler (2003, p.383) stellen de volgende omschrijving voor: *"Motivation is typically defined as the forces that account for the selection, persistence, intensity, and continuation of behavior."* Met andere woorden, motivatie wordt gezien als



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 19 22/01/16 09:21

het geheel aan invloeden en krachten die kenmerken van toekomstig gedrag beïnvloeden: de selectie van het gedrag, de mate waarin dit gedrag doorgezet wordt, de inzet, de intensiteit bij het vertonen van het gedrag en de mate waarin het gedrag wordt verder gezet. Dit kan als volgt grafisch voorgesteld worden:



Basiselementen van het begrip motivatie.

In de literatuur breidt men deze omschrijving verder uit; bv. Schunk, Pintrich & Meece (2002, p.4-5) benadrukken: "*Motivatie is het proces waardoor doelgericht gedrag wordt uitgelokt en onderhouden*". De auteurs voegen aan de eerste versie van de werkdefinitie een zeer belangrijk element toe, namelijk de "doelgerichtheid" van het gedrag. Dit verklaart ook waarom in de figuur een pijl is toegevoegd vanuit de kenmerken van het gedrag naar het concept "doel". De doelen – veraf of dichtbij – bepalen de richting van het gedrag en geven ook aan dat de leerling dit doel bewust voor ogen houdt. De doelgerichte activiteit is meestal observeerbaar: de duur van het willen uitvoeren van gemotiveerd gedrag, de inspanning die men doet om het gedrag verder te tonen, het herhalen van het gedrag na een tegenslag, … . Maar het gedrag kan ook niet observeerbaar zijn: plannen, intern herhalen, ordenen, monitoring, beslissingen nemen, … . Ten derde is in de figuur nog een pijl toegevoegd vanuit "doelgedrag" naar "krachten/invloeden". Dit is een aspect van motivatie dat in vrijwel alle hedendaagse benaderingen is terug te vinden: er is een reciprociteit, een wederkerigheid in de relatie tussen doel en de mate waarin de motivationele invloeden en krachten elkaar beïnvloeden. Deze wederkerigheid is te herkennen in bijvoorbeeld testangst of wiskundeangst. Testangst en wiskundeangst zijn exemplarische indicatoren van de krachten of invloeden die doelgericht gedrag beïnvloeden.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 20 22/01/16 09:21



Jongeren blijken zeer gemotiveerd en langdurig te willen "spelen" met het concept symmetrie in deze proefopstelling in het Exploratorium (Museum of Science, Art and Human Perception, San Francisco, april 2006).



In een formele klassetting blijkt het zien van voorwerpen die direct gerelateerd zijn aan wiskunde, reeds voldoende om gevoelens van angst of onrust te veroorzaken bij leerlingen (De School van Toen, Gent, juli 2007).

Er is vrij veel onderzoek opgezet over deze indicatoren. Zo stellen Haynes, Mullins & Stein (2004) vast – bij een onderzoek naar wiskundeangst bij secundaire school studenten (college level) – dat wiskundeangst een significante en directe invloed heeft op wiskundescores en examenresultaten.

Wiskundeangst is een belangrijke voorspeller voor succesvol en doelgericht wiskundeleren. De bovenstaande voorbeelden tonen aan dat ook contextuele factoren een rol spelen. In de informele setting van het museum blijken bezoekers heel gemotiveerd aan de slag te gaan. In de formele setting van een klas blijkt de wiskundeangst snel toe te slaan.

Bovendien werd vastgesteld – vooral bij jongens – dat de wiskundeangst daalde als gevolg van betere wiskundescores (een voorbeeld van reciprociteit). Bij meisjes werd dit laatste niet vastgesteld. Dit voorbeeld geeft meteen aan dat de theorievorming en het onderzoek in verband met het begrip motivatie zeer snel complex wordt en dat er naast algemeen geldende relaties tussen deelaspecten ook heel wat individuele en/of situationele verschillen bestaan. Dit laatste blijkt ook uit een onderzoek van Gregor (2005) over examenangst bij leerlingen secundaire onderwijs. Het onderzoek toont aan dat instructieaanpakken kunnen ontwikkeld worden om de negatieve feedback lus tussen het bereiken van doelen en testangst te doorbreken. In dit onderzoek werd een interventie ontwikkeld waarbij leerlingen geholpen werden hun eigen angst te beheersen. Interessant in dit onderzoek was ook de bevinding dat wiskundeangst niet automatisch tot negatieve toetsscores leidt. Integendeel, een optimaal niveau van wiskundeangst blijkt te leiden tot de hoogste wiskundescores.

Zoals we later zullen zien, bestaan er heel wat opvattingen over motivatie. Eén van de interessante opvattingen – in functie van instructieaanpakken – bouwt verder op het onderscheid tussen extrinsieke en intrinsieke motivatie (Vansteenkiste, Soenens, Sierens & Lens, 2005, p.3):

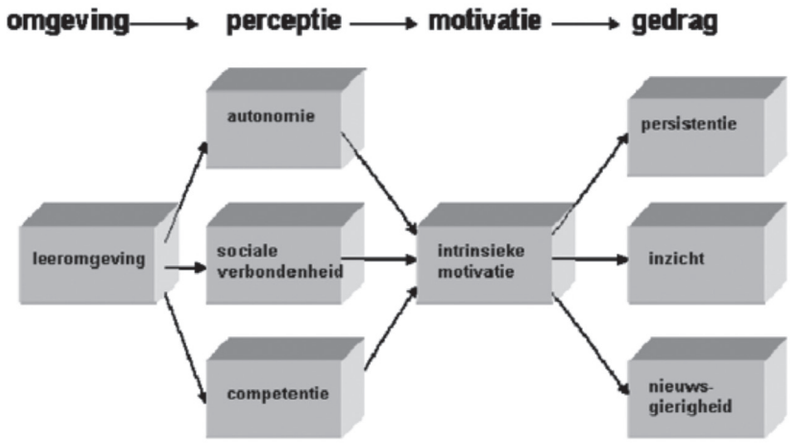
- *"Intrinsiek gemotiveerde gedragingen worden gedefinieerd als activiteiten die worden uitgevoerd omdat ze op zich interessant en boeiend zijn (…). De uitvoering wordt met andere woorden als inherent bevredigend en genotvol ervaren (…). Zo zal een intrinsiek gemotiveerde student zich verdiepen in de studiestof omdat hij deze boeiend vindt en graag meer over een bepaald onderwerp wil te weten komen. In dit geval vormen persoonlijke interesses de drijfveer voor het stellen van het gedrag. (…)*
- *In tegenstelling tot intrinsiek gemotiveerd gedrag, worden extrinsiek gemotiveerde gedragingen uitgevoerd om een bepaalde uitkomst te bereiken die buiten de activiteit zelf gelegen is. Extrinsiek gemotiveerd gedrag is dus instrumenteel wat wil zeggen dat dit gedrag wordt gekenmerkt door een middel-doel structuur."*



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 21 22/01/16 09:21

Eén van de meest dominante theoretische onderbouwingen voor deze laatste benadering van motivatie is de zelfdeterminatietheorie van Deci & Ryan (2000). Hun uitgangspunt is intrinsieke motivatie, die staat voor de aangeboren tendens van individuen (en leerlingen) om in te gaan op wat nieuw is en wat voor hen een interessante uitdaging vormt. Zelfdeterminatie staat dus voor intrinsieke motivatie. De onderzoekers gebruiken in deze context het begrip "behoeften" en onderscheiden drie centrale behoeften:

- een behoefte aan competentie (competence): "Ik wil deze situatie in de hand kunnen houden, beheersen";
- een behoefte aan "sociale verbondenheid" (relatedness): "Ik wil dat anderen zien dat ik mijn situatie beheers en dat ik samen met hen mijn situatie onder controle heb";
- een behoefte aan "autonomie" (autonomy): "Ik wil dit zelf kunnen doen, ik wil mijn situatie zelf kunnen aanpakken".

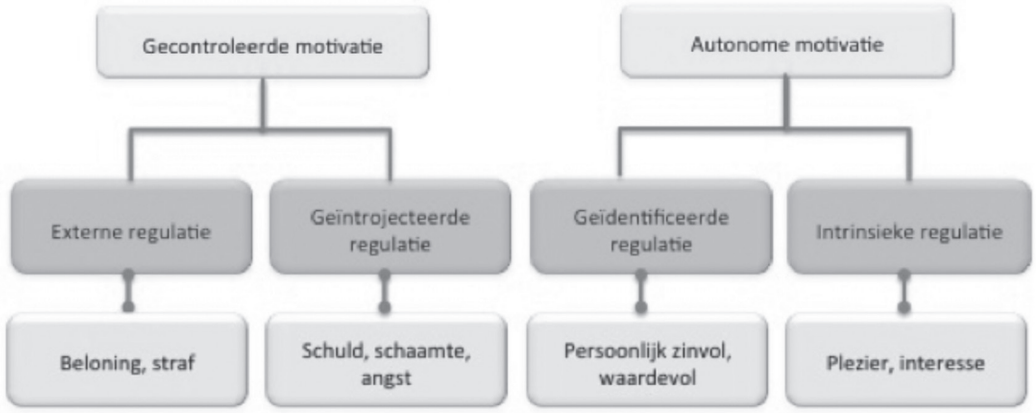


Grafische weergave van de assumpties bij de Zelfdeterminatietheorie (ZDT) (Martens, 2008, p.5).

De zelfdeterminatie werd door Deci & Ryan (2000) verder verfijnd. Daarbij voegden ze aan de oorspronkelijke juxtapositie van intrinsieke en extrinsieke motivatie ook de dimensie "autonome" versus "gecontroleerde" motivatie toe. Autonome motivatie komt vooral naar voor wanneer deze motivatie intrinsiek is. Gecontroleerde motivatie is aan de orde wanneer extrinsieke motivatie domineert. Deci & Ryan benadrukken dat er verschillende types extrinsieke motivatie bestaan. Wanneer leerlingen bijvoorbeeld beseffen dat wat een leerkracht van hen vraagt zinvol is en zelfs nut heeft voor henzelf, dan zullen ze sneller bereid zijn een inspanning te willen doen. Ze duiden dit aan als een vorm van "geïdentificeerde regulatie", wat ook een vorm is van autonome motivatie. Pakken leerlingen echter een taak aan omdat ze zich anders beschaamd voelen of zich schuldig zouden voelen, dan wordt dit aangeduid als een vorm van "geïntrojecteerde regulatie". Het begrip "extrinsieke motivatie" wordt dan vooral gebruikt wanneer leerlingen verwachten dat ze voor gedrag beloond zullen worden, punten zullen krijgen of anders een straf oplopen. Deze laatste twee vormen van motivatie worden ook als gecontroleerde vormen van motivatie gezien. Schematisch kan dit als volgt worden voorgesteld:

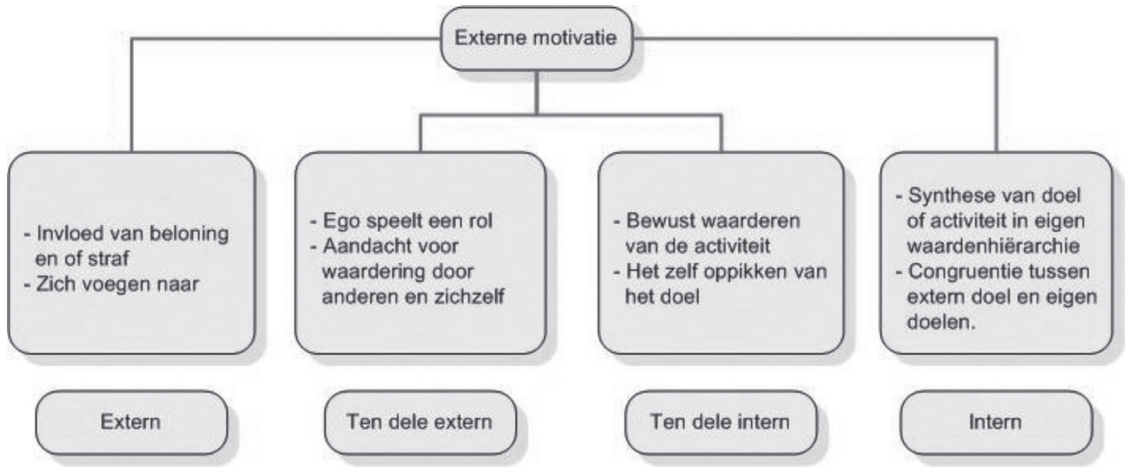


Klasmanagement en reflectie 2016.indd 22 22/01/16 09:21



Types motivatie bij Deci & Ryan (2000).

Vanuit onderwijskundig oogpunt is de zelfdeterminatietheorie interessant omdat ze beschrijft wat de plaats is van extrinsieke motivatie en omdat ze vooral de nadruk legt op de mogelijkheid om extrinsieke motivatie om te buigen tot intrinsieke motivatie. Beide vormen van motivatie – intrinsiek en extrinsiek – blijken van belang te zijn. Ryan & Deci (2000) geven bijvoorbeeld aan dat het normaal is dat jongeren niet intrinsiek gemotiveerd zijn voor bepaalde leerdoelen. Zij schetsen daarom een ontwikkelingsverloop van externe motivatie naar interne motivatie en dit via een proces van internalisatie van de waarde van het te bereiken doel of het uit te voeren gedrag.
Wat dus initieel ervaren wordt als iets wat leerlingen "moeten" doen omdat het hen punten, waardering of géén straf oplevert, wordt stap voor stap omgebogen naar een positie waar ze door het uitvoeren van het gedrag waardering krijgen van anderen of waardoor hun ego geprikkeld wordt. Dit ontwikkelt zich door tot een fase waarbij leerlingen de activiteit of het doel zelf beginnen te waarderen en het zien als een deel van hun eigen doeloriëntatie. Uiteindelijk hoort het doel en de activiteit tot hun eigen doelenhiërarchie. De volgende figuur geeft deze evolutie op een grafische manier weer (vereenvoudigde voorstelling, gebaseerd op Ryan & Deci, 2000):



Overgang van extrinsieke naar intrinsieke motivatie.

De auteurs benadrukken het belang van intrinsieke motivatie voor leren. Ze verwittigen zelfs voor de nadelen van teveel nadruk op extrinsieke motivatie. Vansteenkiste, Soenens, Sierens & Lens (2005, p.4) schrijven in dit verband: "*Onder invloed van die beloning zou de reden voor het stellen van het gedrag namelijk verschuiven van persoonlijke*



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 23 22/01/16 09:21

interesses naar de beloning. Dit heeft tot gevolg dat als de beloning niet langer gegeven wordt, er geen enkele reden meer overblijft om het gedrag nog verder te stellen en de motivatie dus daalt en eventueel verdwijnt. In veelvuldig onderzoek is inderdaad bevestigd dat beloningen de intrinsieke motivatie doen dalen en zelfs doen verdwijnen." Externe motivatoren ondermijnen de behoefte aan autonomie, verbondenheid en competentie. Waarom zou je nog inspanningen doen uit jezelf? Veel leerkrachten kennen het verlammende effect van "punten geven". Veel leerlingen leveren geen inspanningen wanneer er "niets tegenover staat". Leerkrachten zoeken dus best een voorzichtige balans tussen extrinsieke en intrinsieke motivatie. De auteurs noemen dit het zoeken naar een autonomie-ondersteunende instructieaanpak en dit versus een controlerende aanpak.

Het is een "open deur" dat veel leerkrachten tegen demotivatie van leerlingen aanlopen en dit bij leerlingen in alle richtingen; ook leerlingen in het ASO, hoewel meer uitgesproken in het KSO, TSO, BSO, … . Dat dit een oud zeer is, blijkt uit het onderzoek van Lens & Decruyenaere uit 1992 bij 2423 leerlingen uit het 2de, 4de en 6de jaar secundair onderwijs. Zij stelden toen al vast dat ASO-leerlingen veel meer intrinsiek gemotiveerd zijn, meer gemotiveerd zijn tot het leveren van prestaties, meer zelfvertrouwen hebben en hun succes meer toeschrijven aan inspanningen dan TSO en BSO-leerlingen (Lens & Decruyenaere, 1992).

Veel leerkrachten doen "defaitistisch" over de demotivatie van hun leerlingen. Maar motivatie-onderzoekers hebben overtuigend aangetoond dat demotivatie van leerlingen positief kan omgebogen worden. Reeds in hun onderzoek van 1992 verwijzen Lens & Decruyenaere naar concrete aanpassingen van de instructieactiviteit die een positief effect heeft op het versterken van de intrinsieke motivatie van leerlingen. Ze verwijzen bijvoorbeeld naar:

- maak van leertaken geen prestatietaken; benadruk dat men via leertaken vorderingen kan maken. Vermijd faalangst door positieve constructieve feedback te geven;
- geef niet te moeilijke opdrachten; te moeilijke taken leiden te weinig tot opdrachtuitwerkingen waarop men positieve feedback kan geven;
- vergelijk prestaties van leerlingen niet altijd met andere leerlingen; benadruk de leervorderingen van de individuele leerling;
- schrijf succes/falen toe aan zaken die leerlingen zelf in de hand hebben (voldoende tijd, voldoende inzet, voldoende herhalen) en niet aan stabiele oorzaken (te weinig verstand, geen capaciteiten, zwakke achtergrond).

Science is fun. Nationaal en internationaal doet men heel wat inspanningen om "wetenschappen" te promoten bij kinderen en jongeren. Vooral via wetenschapsmusea lukt het vrij goed om een intrinsieke motivatie voor STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) vakken op te wekken (Museum of Science and Industry, Chicago, USA, april 2007).



Ook Vansteenkiste, Soenens, Sierens & Lens (2005, p.9 en verder) geven heel wat voorbeelden van hoe – vertrekkend vanuit vormen van gecontroleerde motivatie – een meer autonome motivatie kan bevorderd worden:

- vermijd onaangekondigde toetsen;
- vermijd het opleggen van deadlines;
- hang slaagcijfers voor toetsen niet zomaar uit;
- pas het taalgebruik aan bij het beoordelen van leerlingengedrag; vermijd bv. "ik ben ontgoocheld dat jullie niet langer stil kunnen zijn (schuld induceren); wie dit goed oplost maakt alle kans om geslaagd te zijn op het examen (angst uitlokken); als je dit niet kent, had je al vorig jaar niet mogen geslaagd zijn (zelfwaarde beïnvloeden); ik eis dat jullie nu luisteren (extern motiverend) …";



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 24 22/01/16 09:21

- help leerlingen om zelf eigen leerdoelen naar voren te schuiven;
- besteed veel aandacht aan het onderbouwen van de zinvolheid/relevantie van leerinhouden;
- …

Deze laatste paragraaf is een vrij geruisloze overgang naar de volgende sectie waarin de invloed van instructieactiviteiten op klasmanagement centraal staat.

Ter illustratie van de invloed van de verschillende soorten motivatie, vind je hieronder nog een afdruk van een meetinstrument om types motivatie in kaart te brengen. In het concrete thema over motivatie, gaan we dieper in op het gebruik van deze instrumenten in de context van een instructieaanpak.

Extrinsieke en intrinsieke motivatie spelen een rol bij leesmotivatie. In heel wat onderzoek m.b.t. lezen onderzoekt men dan ook de impact van leesmotivatie op de leesvaardigheid, maar ook andere motivationele constructen spelen een rol zoals interesse, perceived control, samenwerken met anderen, mate van betrokkenheid, self-efficacy, … .
In functie van leesonderzoek in de Vlaamse context, ontwikkelden De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste, & Rosseel (2012) een aangepaste versie van de leesmotivatieschaal "Strategic Reading Questionnaire".

LEESMOTIVATIE IN DE VRIJE TIJD	LEESMOTIVATIE OP SCHOOL
Intrinsieke motivatie	**Intrinsieke motivatie**
• Ik lees in mijn vrije tijd omdat ik lezen plezierig vind. • Ik lees in mijn vrije tijd omdat lezen leuk is. • Ik lees in mijn vrije tijd omdat ik dat heel erg graag doe. • Ik lees in mijn vrije tijd omdat ik lezen boeiend vind.	• Ik lees voor school omdat ik lezen plezierig vind. • Ik lees voor school omdat lezen leuk is. • Ik lees voor school omdat ik dat heel erg graag doe. • Ik lees voor school omdat ik lezen boeiend vind.
Geïdentificeerde regulatie	**Geïdentificeerde regulatie**
• Ik lees in mijn vrije tijd omdat ik nieuwe dingen wil bijleren. • Ik lees in mijn vrije tijd omdat ik lezen heel erg nuttig vind voor mezelf. • Ik lees in mijn vrije tijd omdat lezen een grote waarde heeft voor mezelf. • Ik lees in mijn vrije tijd omdat ik lezen zelf belangrijk vind.	• Ik lees voor school omdat ik nieuwe dingen wil bijleren. • Ik lees voor school omdat ik lezen heel erg nuttig vind voor mezelf. • Ik lees voor school omdat lezen een grote waarde heeft voor mezelf. • Ik lees voor school omdat ik lezen zelf belangrijk vind.
Geïntrojecteerde regulatie	**Geïntrojecteerde regulatie**
• Ik lees in mijn vrije tijd omdat ik anderen niet wil teleurstellen. • Ik lees in mijn vrije tijd omdat ik me schuldig zou voelen als ik het niet zou doen. • Ik lees in mijn vrije tijd omdat ik mezelf moet bewijzen dat ik goede punten kan behalen voor lezen. • Ik lees in mijn vrije tijd omdat ik pas fier kan zijn als ik goede punten krijg voor lezen.	• Ik lees voor school omdat ik anderen niet wil teleurstellen. • Ik lees voor school omdat ik me schuldig zou voelen als ik het niet zou doen. • Ik lees voor school omdat ik mezelf moet bewijzen dat ik goede punten kan behalen voor lezen. • Ik lees voor school omdat ik pas fier kan zijn als ik goede punten krijg voor lezen.
Externe regulatie	**Externe regulatie**
• Ik lees in mijn vrije tijd omdat anderen me dan pas zullen belonen. • Ik lees in mijn vrije tijd omdat anderen me verplichten om dit te doen. • Ik lees in mijn vrije tijd omdat anderen me anders zullen straffen. • Ik lees in mijn vrije tijd omdat anderen vinden dat ik dit moet doen.	• Ik lees voor school omdat anderen me dan pas zullen belonen. • Ik lees voor school omdat anderen me verplichten om dit te doen. • Ik lees voor school omdat anderen me anders zullen straffen. • Ik lees voor school omdat anderen vinden dat ik dit moet doen.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 25 22/01/16 09:21

Instructieactiviteiten

Voor sommigen lijkt het vreemd dat er bij een discussie over klasmanagement ook over de instructie-activiteit gesproken wordt. Even herhalen dat instructieactiviteiten vijf componenten omvatten: leerdoelen, leerstof, werkvormen, media en evaluatie.

In de literatuur wordt een duidelijk en direct verband gelegd tussen de keuzes van een instructieverantwoordelijke voor de vormgeving van die vijf componenten van het didactisch handelen en de gevolgen voor klasmanagement. In de VLOR-brochure wordt dit als volgt beschreven (VLOR, 2006, p.45): "*De klassfeer, de mate van samenwerking met de leerlingen, hun inzet en leergierigheid, de dynamiek van leiders en volgers in een klas, het pedagogisch en didactisch klimaat zijn factoren die het rendement én het arbeidswelzijn van de leerkracht sterk bepalen. Het uitgangspunt hier is dat het hele onderwijs vooral draait om wat er in de klas, met de klas, tussen de leerkracht en de leerlingen en tussen de leerlingen onderling gebeurt. En daar 'gebeuren' twee zaken: er worden leerstof en vaardigheden aangereikt en ingeoefend, en er ontstaan relationele bindingen tussen alle actoren. Als die bindingen stevig en positief zijn, kan de leerstof het centrale thema zijn en blijven, gesteld dat de leerkracht die leerstof didactisch aantrekkelijk en goed gestructureerd aanbrengt. Een goed opgebouwde les is de beste preventie voor problemen in de klas.*"

Dit lange uittreksel schetst duidelijk dat een sterke didactiek kan vermijden dat het relationele op de voorgrond komt. Leerlingen stellen zich bij weinig uitdagende leerdoelen, te moeilijke leerstof, een niet-ingeplande toets, onleesbare powerpoints, … snel vragen over hun relatie met de leerkracht en de leerdoelen:

"Denkt hij echt dat we dit kunnen lezen?"
"Wat een saaie bietekwiet."
"Dit is de minst motiverende les die ik ooooooit heb gekregen."
"Ziet hij zèlf niet dat dit onnozele leerstof is?"
"Zijn wij voor haar kleine kindjes of wa?"
…

Vooral bij leerlingen ouder dan 14 jaar komen snel vragen naar voren m.b.t. relevantie van leerdoelen, gepastheid van de leerstof, saaiheid van de werkvormen, zinvolheid van activiteiten, eerlijkheid van de timing en planning (bv. bij toetsen), … .

Daartegenover staat dat wanneer leerlingen zich betrokken voelen, zich uitgedaagd voelen, de relevantie van wat ze leren onderkennen, … er weinig problemen ontstaan rond klasmanagement. Dit laatste is een basisprincipe in onderzoek, theorie en praktijk rond klasmanagement. Zo benadrukte Kounin (1970) als één van de eerste onderzoeker dat klasmanagement in eerste instantie te maken heeft met het actief betrekken van leerlingen in hun eigen leerproces. Engagement is voor hem het toverwoord: "*The key to successful classroom management (…) is to focus on establishing and maintaining student engagement in academic lessons and activities, rather than focusing on student misbehavior and disciplinary interventions.*"

Froyen & Iverson (1999, p.128) verwijzen in deze context naar: *"Research shows that a high incidence of classroom disciplinary problems has a significant impact on the effectiveness of teaching and learning. In this respect, it has been found that teachers facing such issues fail to plan and design appropriate instructional tasks. They also tend to neglect variety in lesson plans and rarely prompt students to discuss or evaluate the materials that they are learning. In addition, student comprehension or seat work is not monitored on a regular basis.*" Dus ook deze auteurs benadrukken dat een belangrijk deel van klasmanagement direct betrekking heeft op de adequate inrichting van de leer- en instructieset-ting. Onderstaande figuur illustreert een aantal werkvormen die meer garanties bieden om "engagement" uit te lokken bij leerlingen uit het hoger secundair onderwijs.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 26 22/01/16 09:21




Collaboratieve werkvormen leiden bij leerlingen secundair onderwijs tot een sterkere betrokkenheid. Dit veronderstelt wel dat deze leerlingen "kunnen samenwerken" en hiervoor voldoende structuur aangereikt krijgen (Gent, juni 2013).

Instructieverantwoordelijken zijn zich daarom best bewust van de indirecte, impliciete definiëring van hun relatie met de leerlingen door de specifieke keuzes bij het uitwerken van de leeromgeving. Dit impliceert dat leerkrachten hun keuzes best maken met de kenmerken van hun leerlingen in het achterhoofd. Hoe adequaat ook de keuze van een werkvorm voor het bereiken van bepaalde leerdoelen is, de werkvorm zal weinig impact hebben wanneer ze niet aansluit bij de kenmerken en verwachtingen van leerlingen. Zo spreken coöperatieve werkvormen meer aan, hebben aanpakken waarbij verantwoordelijkheid gegeven wordt aan de leerlingen een grotere impact, levert het geven van keuzeopties een grotere inzet op, … . Een en ander kan gekoppeld worden aan de drie centrale behoeften zoals die in de zelfdeterminatietheorie voor motivatie naar voren komen: de behoefte aan autonomie, competentie en verbondenheid. Leerdoelen, werkvormen, leerstof, media en evaluatieaanpakken die inspelen op deze intrinsieke motivatiedimensies, hebben een grotere kans om succesvolle ingrediënten te zijn van een instructieactiviteit.

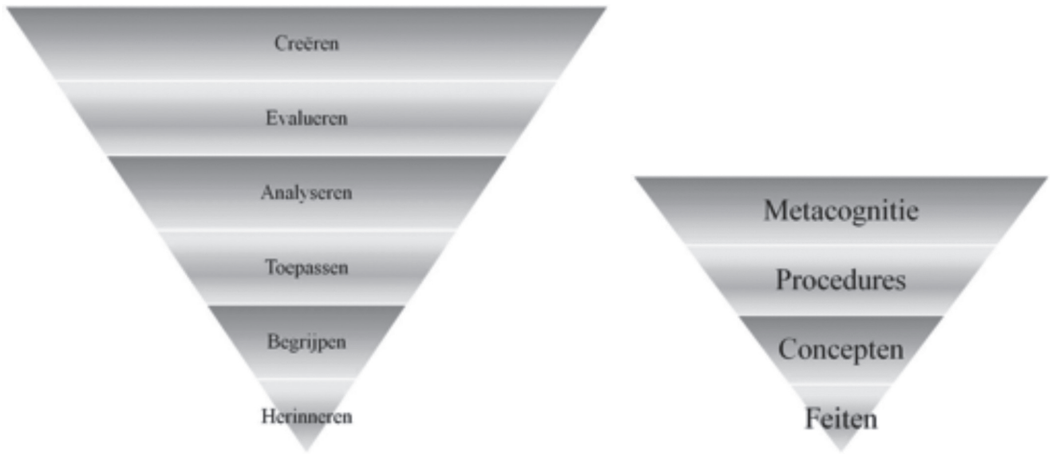
Brophy (1988) vat in zijn artikel kernachtig de kenmerken samen van goed gekozen instructieaanpakken die de balans met klasmanagement in stand houden. Hij benadrukt tegelijkertijd dat elke keuze die een instructieverantwoordelijke maakt rond de instructie-activiteiten, verweven is met klasmanagement keuzes (ibid, p.3): *"(…) for purposes of analysis one can separate classroom management activities designed to elicit student cooperation from instructional activities designed to elicit cognitive engagement with academic content, I also argue that the intertwining of classroom management activities and instructional activities during actual classroom practice is so complete as to require that management and instruction be considered simultaneously (not just separately) when educating teachers*." Met dit laatste benadrukt Brophy dat ook bij de lerarenopleiding er best tegelijkertijd aandacht besteed wordt aan beide kanten van de medaille: instructieaanpakken èn de invloed op klasmanagement.
De Nederlandse Onderwijsraad (2010, p.35) geeft alvast de volgende adviezen mee voor aanpakken die klasmanagement bevorderen en storend gedrag helpen tegen te gaan:

- aanleren van leerstrategieën;
- een cognitief uitdagende onderwijsaanpak;
- een heldere en gestructureerde aanpak van lesgeven;
- een activerende lesaanpak.

Niet enkel de keuze voor werkvormen heeft een directe invloed op klasmanagement. Ook de keuze voor leerdoelen – die overigens dikwijls de werkvormen richting geven – heeft een impact. In onderstaande figuur worden de opeenvolgende gedrags- en inhoudsniveaus uit de taxonomie van Bloom weergegeven (herwerkte versie Krathwohl, 2002).



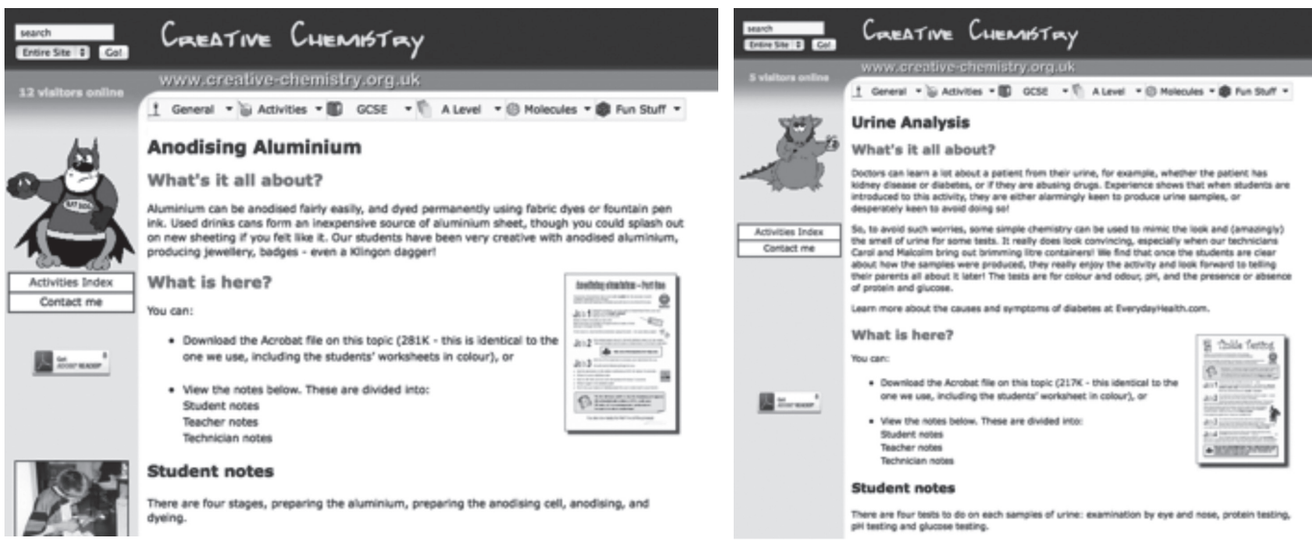
Klasmanagement en reflectie 2016.indd 27 22/01/16 09:21



De opeenvolgende gedrags- en inhoudsniveaus in de taxonomie van Bloom (Krathwohl, 2002).

De vraag is hierbij welke leerdoelen in de instructieactiviteiten best in balans liggen met klasmanagement? Wanneer de instructie zich enkel richt op het herinneren en begrijpen van feiten en begrippen, … dan is deze instructie weinig uitdagend. Ze geeft weinig kansen aan leerlingen om zelf actief aan de slag te gaan met de kennis.

Instructieprocessen die procedures en metacognitie naar voren schuiven en daarbij leerlingen uitdagen om analytisch, evaluatief en creatief met deze inhouden aan de slag te gaan, geven meer kansen om leerlingen te activeren. Het uit het hoofd leren van een gedicht van Hugo Claus zal leerlingen minder lang boeien, dan de leerlingen zelf een gedicht te laten schrijven dat zich ent op de stijl van Hugo Claus, of waarbij ze creatief aan de slag gaan met het "schrijven" en "weergeven" van het gedicht waardoor de betekenis ook blijkt uit de schriftelijke weergave ervan.
De volgende figuur toont een schermafdruk van een website waarmee leerlingen niet alleen de basisfeiten, begrippen en procedures kunnen begrijpen en toepassen, maar waarbij ze deze leerinhouden ook via hogere gedragsniveaus kunnen aanpakken namelijk via analyse en evaluatie.



Creatief aan de slag met scheikunde: toepassingen van anodiseringsprincipes en forensische scheikunde (afzonderen eiwitten en zuren) via online activiteiten voor leerlingen (http://www.creative-chemistry.org.uk/activities/anodising.htm en http://www.creative-chemistry.org.uk/activities/urine.htm).

.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 28 22/01/16 09:21

En nog een schermafdruk, nu van de GeoGebra website waarmee je leerlingen creatief aan de slag kan laten gaan met meetkunde, afgeleiden, stellingen, theorema, … .



Bereik hogere leerdoelen met wiskunde via http://www.geogebra.org/cms/nl/.

Het verhaal over het leerdoelenbereik wordt nog anders wanneer we de aandacht verschuiven van het cognitieve domein (dat sterk het curriculum voor het secundair onderwijs domineert) naar het affectieve domein van de attitudes. Attitudes staan centraal in heel wat vakoverschrijdende eindtermen. Hieronder vind je bv. een afdruk van de kennis en attitudes die men verondersteld wordt te bereiken in de derde graad BSO voor Frans of Engels. Het nastreven van de attitudes impliceert zeer specifieke werkvormen waarbij leerlingen actief met Frans of Engels aan de slag gaan bij bv. een Internet-zoekactiviteit, het spelen van een Franstalig online game, een eigen productencatalogus opbouwen van Parijse couturiers, … .



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 29 22/01/16 09:21

Kennis	
Om bovenvermelde taaltaken uit te voeren kunnen de leerlingen op hun niveau functionele beheersing van de volgende taalelementen inzetten:	
19	vorm, betekenis en reëel gebruik in context van frequente woorden en woordcombinaties uit de volgende domeinen: ▪ persoonlijke gegevens; ▪ dagelijks leven; ▪ relatie tot anderen;
20	belangrijke grammaticale constructies, eventueel met behulp van schema's en overzichten;
21	reeds in de klas gebruikte vormen en structuren herkennen en inzetten in nieuwe contexten;
22	de spreektaal: kennis van verschillende taalregisters (informeel, formeel);
23	het eigene van de tekstsoorten die aan bod komen.
De leerlingen werken aan de volgende **attitudes**:	
24*	tonen bereidheid en durf om te luisteren, te lezen, te spreken, gesprekken te voeren en te schrijven in de doeltaal;
25*	tonen bereidheid tot taalverzorging;
26*	tonen belangstelling voor de aanwezigheid van vreemde talen in hun leefwereld, ook buiten de school;
27*	staan open voor verschillen en gelijkenissen in leefwijze, waarden en normen tussen de eigen cultuur en de cultuur van een streek waar de doeltaal gesproken wordt.

Kennis en attitudes in de eindteren 3de graad BSO voor Frans of Engels.

Heel wat attitudes blijken belangrijk te zijn voor een latere baan. Ook werkgevers kijken kritisch naar de mate waarin afgestudeerden – naast een stevige (cognitieve) kennisbasis – ook beschikken over gepaste houdingen. Veel leerkrachten verwarren deze attitudes met gedragsregels of afspraken; bv.

- Na gebruik de freesmachine zelfstandig opkuisen en klaar maken voor volgend gebruik.
- Na het gebruik alle schaven op de juiste plaats wegbergen in de kast.
- Houtresten na het zagen sorteren als recuperatiemateriaal of als afval.
- Stipt beginnen aan taken.
- Opdrachten correct en volledig uitvoeren.
- Automatisch de spelling controleren van een rapport of verslag voor een opdrachtgever.

LEVEL OF EXPERTISE	DESCRIPTION OF LEVEL	EXAMPLE OF MEASURABLE STUDENT OUTCOME
RECEIVING	Demonstrates a willingness to participate in the activity	When I'm in class I am attentive to the instructor, take notes, etc. I do not read the newspaper instead.
RESPONDING	Shows interest in the objects, phenomena, or activity by seeking it out or pursuing it for pleasure	I complete my homework and participate in class discussions.
VALUING	Internalizes an appreciation for (values) the objectives, phenomena, or activity	I seek out information in popular media related to my class.
ORGANIZATION	Begins to compare different values, and resolves conflicts between them to form an internally consistent system of values	Some of the ideas I've learned in my class differ from my previous beliefs. How do I resolve this?
CHARACTERIZATION BY A VALUE OR VALUE COMPLEX	Adopts a long-term value system that is "pervasive, consistent, and predictable"	I've decided to take my family on a vacation to visit some of the places I learned about in my class.

Attitudes kan je ook benaderen vanuit de taxonomie van Bloom. Hierboven zie je een "vertaling" van de taxonomie van Bloom voor het affectieve domein. Een vergelijkbaar schema vind je via http://www.nwlink.com/%7Edonclark/hrd/bloom.html.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 30 22/01/16 09:21

Deze attitudes veronderstellen uiteraard de beheersing van cognitieve leerinhouden, maar ze veronderstellen ook een affectieve dimensie waarbij "willen, bereidheid, openstaan voor, gevoelig zijn voor, …" van belang zijn (zie bovenstaande figuur waarin dit ook nog geordend is volgens de taxonomie van Bloom). Instructieprocessen moeten even goed ook de ontwikkeling van deze attitudes onderbouwen. Dit ligt niet voor de hand. In volgend voorbeeld is de aandacht voor deze attitudes een ruggengraat van het onderwijs geworden. Initieel geconcipieerd aan het KTA MoBi in Gent, wordt nu ook – netoverschrijdend – in heel wat andere TSO en BSO scholen een attest ingevoerd waarbij leerlingen een attest verwerven voor Stiptheid, Orde, Discipline, en Attitude (SODA). Leerlingen worden gedurende de les- en praktijkactiviteiten gevolgd door leerkrachten, de klassenraad en de administratie. Indien ze aan de eisen voldoen krijgen ze dit attest. Het attest heeft directe relevantie omdat (1) het een toegangsticket vormt tot studenten- en vakantiejobs; (2) het gratis toegang geeft tot extrascolaire activiteiten; (3) het een extra attest is dat werkgevers (interimkantoren en grote werkgevers) waarderen bij het aanwerven van afgestudeerden. Het nastreven en verwerven van het SODA-attest wordt gezien als een indicatie dat men een "professionele houding" heeft verworven. Het geldt als een extra kwaliteits-label.



Uitreiking van de eerste SODA-attesten aan TSO leerlingen (http://www.hln.be/hln/nl/1265/Onderwijs/article/detail/1643878/2013/05/31/Nieuw-attest-beloont-ordelijke-en-stipte-leerlingen.dhtml).
Kijk ook naar de schermafdruk met de SODA-jobs (http://www.sodajobs.be/nieuws/categorie/soda-attest).

Overigens stelt onderzoek systematisch vast dat attitudes een doorslaggevende rol spelen als succesfactor om, bij het behalen van een diploma, later een job te vinden. Zie bijvoorbeeld het volgende lijstje met "critical success factors" (http://www.collegegrad.com/jobsearch/mastering-the-interview/top-ten-critical-success-factors/):

1. *Positive attitude toward work*
2. *Proficiency in field of study*
3. *Communication skills (oral and written)*
4. *Interpersonal skills*
5. *Confidence*
6. *Critical thinking and problem-solving skills*
7. *Flexibility*
8. *Self-motivation*
9. *Leadership*
10. *Teamwork*



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 31 22/01/16 09:21

Een laatste aspect van de instructieactiviteiten dat een directe impact kan hebben op klasmanagement heeft betrekking op de invulling en de aanpak van toetsing en evaluatie. Indirect werd hiernaar reeds verwezen bij de selectie van adequate didactische werkvormen. Ook verder zal nog meermaals verwezen worden naar bv. zelfevaluatie en peer evaluatie in relatie tot klasmanagement.

Organisatie

Onderstaande tabel toont aan hoe specifieke organisatie-ingrepen, gerelateerd aan klasmanagement, een positieve invloed hebben op leerprestaties (zie effect size $d > .40$). Kennis van deze interventies is dus aangewezen om mee de beliefs van leerkrachten positief te beïnvloeden. Onderzoek toont overigens aan dat feitelijke beheersing van klasmanagement-aanpakken en een hoge mate van self-efficacy samengaan (Giallo & Little, 2003).

Organisatiekenmerk(en)	**Aantal meta-studies**	**Totaal aantal studies**	**Aantal subjecten**	**Aantal effecten**	***d***	**CLE**	**Rang**
Klasinvloeden							
- nadruk op regels, afspraken	*1*	*100*	*-*	*5*	*0,52*	*37%*	*42*
- versterken positieve sfeer, samenhang, doelgerichtheid in de klas	*3*	*88*	*26.507*	*841*	*0,53*	*38%*	*39*
- op gedrag gerichte interventies	*3*	*160*	*-*	*942*	*0,80*	*56%*	*6*
- onderdrukken storend gedrag	3	165	8.426	416	0,34	24%	80
- invloeden van peers (vriendschap, helpen, elkaar bevragen, tutoren, …)	*1*	*12*	*-*	*122*	*0,53*	*37%*	*41*
Totaal	**101**	**4.150**	**4.416.898**	**13.348**	**0,23**	**16%**	-

Meta-analyse van de invloed van organisatieprocessen en variabelen op leerprestaties (gebaseerd op Hattie, 2009, p.74).

Regels en straffen

Een belangrijk aandachtspunt bij de organisatie van klasmanagement vormen de regels en de gevolgen bij het al dan niet volgen van de regels (straffen/belonen). Brophy (1989, p.7) schrijft hierover dat deze regels een onderdeel zijn van een socialisatieproces. Hij geeft meteen ook aan dat dit een lastig terrein is omdat het raakt aan waarden en normen die dicht liggen bij: "students' social and political attitudes, beliefs, values, and behavior." Sommige auteurs stellen de vraag of leerkrachten wel de rol van "ouders of therapeuten" op zich moeten nemen? In de literatuur wordt "regels" stellen expliciet onderscheiden van "discipline": "it focuses on pre-planned means of preventing misbehavior rather than the teachers' reaction to it" (Emmer, Evertson & Anderson, 1980).

Marzano, Marzano & Pickering (2003, p.8) zijn zeer duidelijk over het belang van expliciete regels en disciplinaire maatregelen op school. In hun meta-analyse vatten ze onderzoek samen en kijken ze daarbij naar de mate waarin storend gedrag in de klas vermindert. De volgende tabel laat weinig twijfels over:



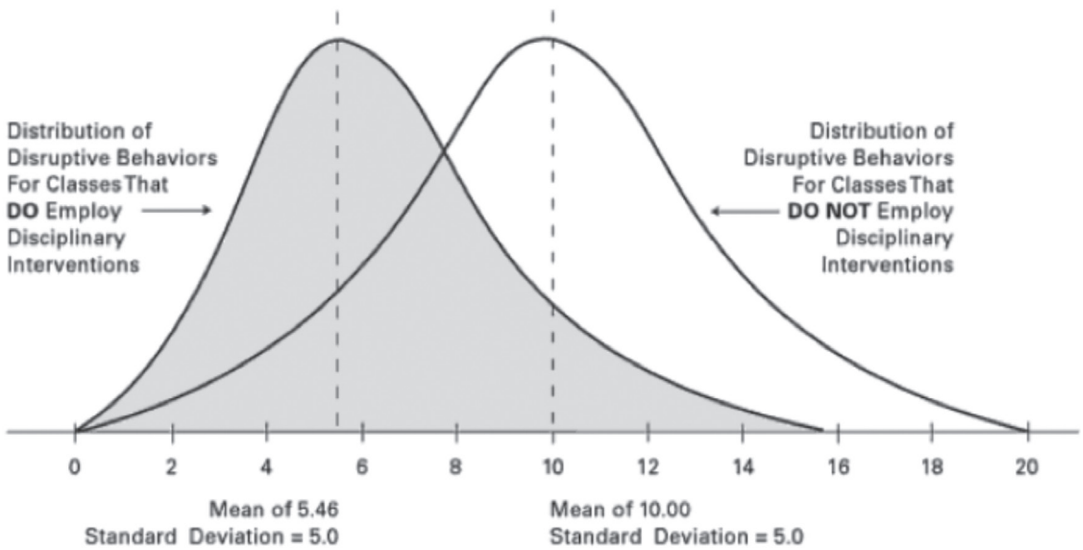
Klasmanagement en reflectie 2016.indd 32 22/01/16 09:21

Aanpak	Effect size	Totaal aantal studies	Aantal subjecten	Vermindering in storend gedrag (percentiel)
Regels en procedures	-.763	10	626	28
Disciplinaire maatregelen	-.909	68	3322	32
Leerkracht–leerling relatie	-.869	4	1110	31
Mental set	-1.294	5	502	40

Meta-analyse van de invloed van klasmanagement-aanpakken op het verminderen van storend gedrag in de klas (gebaseerd op Marzano, Marzano & Pickering (2003, p.8)).

In deze tabel valt het begrip "mental set" op. De auteurs verwijzen hiermee naar een continue mate van alertheid, een sterke gevoeligheid voor wat er zoal kan gebeuren in een klas. Brophy (1996, p.11) omschrijft dit als "*zich bewust zijn van wat er allemaal gebeurt in de klas. Een continu scannen van de klas, zelfs wanneer men met één bepaalde leerling of groepje aan het werk is. Een direct reageren op storend gedrag in de klas, zonder dit uit te stellen tot men straks bij die leerlingen langs komt in de klasgroep.*"

Marzano, Marzano & Pickering (2003) geven de invloed van regels en afspraken op het verminderen van storend gedrag als volgt grafisch weer:



Grafische weergave van het verminderen van storend gedrag door het invoeren van disciplinaire interventies (Marzano, Marzano & Pickering, 2003, p.9).

Uiteraard betekent het niet dat door het invoeren van regels, afspraken, maatregelen, … er géén storend gedrag meer zal voorkomen. Wat wel duidelijk is, is dat het gemiddeld totale aantal storende gebeurtenissen vermindert en dat er vooral een positiever leerklimaat ontstaat. Een mooie toepassing is het SWPBS-model dat we verder uigebreid behandelen.

Uit vorige paragrafen weten we dat meer activerende werkvormen belangrijk zijn. Blijkbaar speelt het invoeren van regels en afspraken dan direct in op een sterkere betrokkenheid en activiteit van leerlingen. Marzano, Marzano & Pickering (2003, p.10) rapporteren in dit verband een effect size van $d = .619$, wat betekent dat er een flink positieve verschuiving (23 percentielpunten) kan geobserveerd worden in het meedoen, de betrokkenheid en het enthousiasme van leerlingen.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 33 22/01/16 09:21

Veel scholen, leerkrachten twijfelen of ze dit wel aankunnen. Is het thema "klasmanagement" niet bij uitstek gekoppeld aan "het zijn" van een "geboren" leerkracht? "Heb je het of heb je het niet?". Ook hier is praktijkonderzoek heel duidelijk over. In een zestal onderzoeken toont Evertson (1985) aan dat korte training in een schoolcontext met leerkrachten secundair onderwijs, reeds resulteerde in een betere beheersing van klasmanagement vaardigheden en een betere leerlingenbetrokkenheid. Eén en ander blijkt ook te maken te hebben met de "beliefs" (zie eerder) die instructieverantwoordelijken hebben over het "onder controle hebben" van de klas. Bekijk hiervoor even de voorbeelditems uit de *Attitudes and Beliefs on Classroom Control Inventory-Revised* (ABCC-R) (Martin, Yin & Mayall, 2008).
Je duidt met een kruisje de mate aan waarin een stelling van toepassing is op jou als leerkracht (4 = dit beschrijft me zeer goed; 3 = dit beschrijft me in zekere zin; 2 = dit beschrijft me slechts in beperkte mate; 1 = dit beschrijft me helemaal niet):

1. *Leerlingen kunnen succesvol zijn op school wanneer we ze genoeg vrijheid geven om hun eigen interesses te volgen. ML**	*4-------3--------2--------1*
2. *In mijn eerste klas week, geef ik de leerlingen een lijst met duidelijke regels en geef ik aan wat de straffen zijn bij het niet opvolgen van die regels. MI***	*4-------3--------2--------1*
3. *Ik vind dat een leerkracht mag eisen dat leerlingen gehoorzamen en regels en afspraken opvolgen. MI*	*4-------3--------2--------1*
4. *Leerkrachten geven beter hun leerlingen voldoende vrijheid zodat ze een eigen manier van omgaan met elkaar kunnen ontwikkelen. ML*	*4-------3--------2--------1*

*Management of Learners (ML)
**Management of Instruction (MI)

Deze stellingen illustreren alvast twee dimensies in attitudes en opvattingen over klasmanagement: Management of Instruction (MI) en Management of Learners (ML).

Er is weinig consensus in de literatuur over "wiens" waarden en normen centraal staan bij het ontwikkelen en invoeren van regels en in welke mate dit de verantwoordelijkheid is voor de instructieverantwoordelijke. Maar omdat klasmanagement in directe relatie staat tot de instructie, kan een leerkracht zich niet onttrekken aan een mate van betrokkenheid bij de socialisatie van leerlingen. Bovendien krijgen leerkrachten de unieke kans om leerlingen te observeren in hun sociale setting, hoe ze omgaan met elkaar, welke levenskeuzes ze maken, hoe ze omgaan met slagen/mislukken, … .
Brophy (1989) somt strategieën op die in deze context relevant zijn voor leerkrachten:
- modelling en het verbaliseren van eigen keuzes;
- positieve verwachtingen, positieve attributies en sociale labels;
- innemen van een authoritatieve houding (versus autoritair en laissez-faire).

Deze eerste drie voorbeelden hebben vooral betrekking op de figuur van de instructieverantwoordelijke (zie hierboven), we herkennen ze in de context van de discussie over de leerkracht-leerling interactie. Verdere voorbeelden hebben betrekking op het nemen van disciplinaire maatregelen. Hoe reageer je bv. op een belediging, een racistische uitspraak in de klas, een seksistisch opmerking, vloeken in de klas, … .
Twee invalshoeken komen hierin naar voren: (1) het anticiperen op disciplinaire problemen via regels en afspraken en (2) strategieën om conflicten, incidenten, overtredingen van regels/afspraken aan te pakken.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 34 22/01/16 09:21

Regels en straffen

Regels vergemakkelijken de communicatie met leerlingen en vermijden dat men steeds opnieuw ad hoc afspraken moet maken of incidenten met oplossen. Bij de specifieke leerlingengroep van het secundair onderwijs stelt men soms de vraag of die "regeltjes" wel nodig zijn. Onderzoek en praktijk zijn hier eenduidig over: "Ja". Alleen verschuift in de discussie de verantwoordelijkheid over het aflijnen, bepalen en controleren van de regels.
Veel regels zijn overigens gewoon afspraken over taken, rollen en verantwoordelijkheden die meteen vermijden dat er disciplinair moet opgetreden worden. Brophy (1988, p.5-6) somt de volgende reeks op: "*These broader classroom management goals are accomplished through procedures and routines concerning such aspects as storing supplies and equipment, establishing traffic patterns, establishing general expectations and rules at the beginning of the school year, getting each class period started and ended, managing transitions between activities, keeping group activities going (once they are started) by stimulating involvement and intervening only in brief and nonintrusive ways if possible, giving directions for, and getting the class started on, seatwork assignments, and meeting the needs of individual students during times when one's attention can be safely diverted from instructing or supervising the work of the class as a whole.*"

Samenvattend:
De meeste regels hebben te maken met (zie ook Marzano, Marzano & Pickering, 2003, p.26):
1. *algemene verwachtingen over gewenst gedrag;*
2. *regels bij de start en het einde van een les;*
3. *regels die aansluiten bij een overgang naar een ander soort activiteit of bij verstoringen van een activiteit;*
4. *regels over het gebruik/keuze van leermateriaal en tools;*
5. *regels bij groepswerk;*
6. *regels wanneer de leerkracht de instructieactiviteit leidt.*

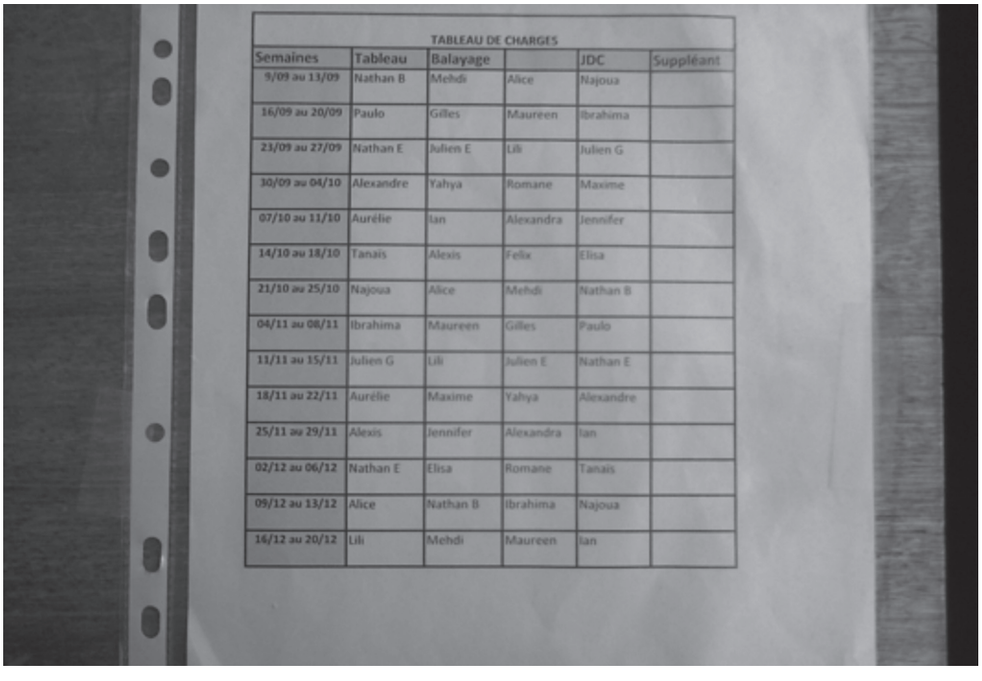


TABLEAU DE CHARGES

Semaines	Tableau	Balayage		JDC	Suppléant
9/09 au 13/09	Nathan B	Mehdi	Alice	Najoua	
16/09 au 20/09	Paulo	Gilles	Maureen	Ibrahima	
23/09 au 27/09	Nathan E	Julien E	Lili	Julien G	
30/09 au 04/10	Alexandre	Yahya	Romane	Maxime	
07/10 au 11/10	Aurélie	Ian	Alexandra	Jennifer	
14/10 au 18/10	Tanais	Alexis	Felix	Elisa	
21/10 au 25/10	Najoua	Alice	Mehdi	Nathan B	
04/11 au 08/11	Ibrahima	Maureen	Gilles	Paulo	
11/11 au 15/11	Julien G	Lili	Julien E	Nathan E	
18/11 au 22/11	Aurélie	Maxime	Yahya	Alexandre	
25/11 au 29/11	Alexis	Jennifer	Alexandra	Ian	
02/12 au 06/12	Nathan E	Elisa	Romane	Tanais	
09/12 au 13/12	Alice	Nathan B	Ibrahima	Najoua	
16/12 au 20/12	Lili	Mehdi	Maureen	Ian	

Afspraken over klastakenverdeling in het Instituut St. Julien Parnasse, Oudergem, december 2013.

De vraag is reeds eerder gesteld. Wie ontwikkelt deze regels? Brophy (1996) pleit in dit verband resoluut voor het verschuiven van de verantwoordelijkheid hiervoor naar de leerlingen zelf. Dit past ook in het streven naar het ontwikke-



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 35 22/01/16 09:21

len van zelfregulatie in leerlingen. Onderzoek en de praktijk tonen echter aan dat weinig leerkrachten, leerlingen echt actief betrekken bij het opstellen van regels. Meestal worden vooral regels die ingesteld zijn door de leerkracht of de school benadrukt. Zijn hier redenen voor? Marzano, Marzano & Pickering (2003, p.79) verklaren dit vanuit de observatie dat door het betrekken van leerlingen, het klassieke perspectief op de verantwoordelijkheden van de leerkracht verandert. Men moet dan méér doen dan alleen maar "les geven". Bovendien lukt het "betrekken van leerlingen" pas wanneer voldaan is aan bepaalde randvoorwaarden (ibid, p.79), waaronder aandacht voor een leerkracht-leerling relatie, die verder gaat dan alleen maar leren en instructie.

Hoe pak je incidenten, conflicten, overtredingen van regels/afspraken aan?

Er bestaan heel wat controverses rond het al dan niet effectief zijn van maatregelen, straffen als reactie op storend gedrag. Onderzoek is heel duidelijk: een goed uitgebalanceerd gebruik van disciplinaire maatregelen leidt in 80% van de gevallen tot een vermindering van het storend gedrag (Stage & Quiroz, 1997):

Aanpak	Effect size	Aantal effect sizes	Vermindering in storend gedrag (percentiel)
Straffen en bekrachtigen	-.97	12	33
Bekrachtigen	-.86	101	31
Straffen	-.78	40	28
Geen directe negatief gevolg	-.64	70	24

Meta-analyse van de impact van types disciplinaire maatregelen (gebaseerd op Stage & Quiroz, 1997, p.29).

De tabel illustreert twee opmerkelijke principes:

1. Wanneer men niet direct ingaat op het gedrag (geen negatief gevolg), heeft dit evengoed een positief effect op het verminderen van storend gedrag. Maar dit heeft als positief gevolg dat het minder de relatie leerkracht-leerling negatief beïnvloed.
2. Straffen heeft duidelijk ook een effect op het verminderen van storend gedrag.

Wat betreft "straffen", benadrukken de auteurs dat het gaat om milde vormen van straffen.

De Vlaamse onderwijsraad schuift een ander denkkader naar voren om straffen/ belonen richting te geven:

	Toedienen	Afnemen
Positief	**Beloning C+** een medaille krijgen	**Straf C-** niet mogen meevoetballen
Negatief	**Straf C-** de klas borstelen	**Beloning C– + C– = C+** (Dubbel negatief is positief) door te laat te komen, vermijd ik de overhoring

Basisschema m.b.t. straffen en belonen (VLOR, 2006, p.55) .

De Vlaamse Onderwijsraad (VLOR, 2005, p.56) biedt daarbij ook adviezen bij het geven van straffen:

1. *Wees mild.*
2. *Wees duidelijk.*
3. *Een straf is gericht op het gedrag en niet op de persoon.*
4. *Ze is gericht op herstel.*
5. *Ze heeft een educatief, geen repressief karakter.*



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 36 22/01/16 09:21

6. *Ze toont een grens, versterkt een grens.*
7. *Is realistisch en haalbaar.*
8. *Wordt uitgevoerd zonder uitstel.*
9. *Straf nooit een acuut negatief proces (bv. bij verhitte emoties).*
10. *Een straf moet eindig zijn; daarna is de zaak afgesloten.*

Misschien helpt volgend overzicht om te begrijpen hoe strafmaatregelen overkomen bij ouders en leerlingen. In onderstaande tabel geven auteurs de rangschikking weer van de mate waarin men een maatregel het ergst vindt en dit volgens de opvatting van ouders enerzijds en leerlingen anderzijds:

Aanpak	Ouders	Leerlingen	Significant verschil?*
Ouders informeren over het storend gedrag.	1 (3.0)	2 (4.3)	+
Naar de directeur sturen.	2 (4.2)	5 (5.0)	
De leerkracht legt – onder vier ogen – uit waarom het gedrag storend is.	3 (4.7)	6 (5.6)	+
De leerkracht spreekt je – voor alle leerlingen van de klas – luidop aan.	4 (5.1)	4 (4.6)	
De leerkracht spreekt de leerling – onder vier ogen – aan over het storend gedrag.	5 (5.3)	8 (6.2)	+
In de klas blijven tijdens een speeltijd/onderbreking.	6 (5.5)	9 (6.6)	+
De leerkracht spreekt – openlijk in de klas – de leerling aan over het storend gedrag.	7 (5.6)	3 (4.6)	-
Verbod om mee te gaan op een klasuitstap.	8 (5.9)	1 (3.4)	-
Verplaatst worden naar een andere plaats in de klas.	9 (6.2)	10 (7.5)	+
Het klaswerk afwerken in een andere klasruimte.	10 (6.5)	7 (6.3)	

* Bij een + zien de ouders dit als een meer positieve aanpak; bij een – zien de ouders dit als een minder geslaagde aanpak.

Meta-analyse van de impact van types disciplinaire maatregelen (gebaseerd op Stage & Quiroz, 1997, p.29).

Leerkrachten vinden – in vergelijking met ouders en leerlingen – dat de laatste disciplinaire aanpak (Het klaswerk afwerken in een andere klasruimte), effectiever is. Ze vinden daarentegen het "Informeren van ouders" en "De leerling onder vier ogen aanspreken op hun gedrag" als minder effectief. Maar voor het overige sluit de visie van de leerkrachten sterk aan bij die van de leerlingen en de ouders.
De reden waarom we meteen ook de perceptie van de ouders mee geven in de tabel heeft te maken met het belang van ouderbetrokkenheid bij de thematiek van klasmanagement (zie verder in, o.a., dit thema).

Bijzondere aanpakken bij disciplinaire maatregelen

Een aparte aanpak bij disciplinaire maatregelen is het "herstelgericht werken" (the restorative classroom). Een kernpunt is dat we voor alle andere gedragingen waarbij leerlingen fouten maken (een taalfout, een wiskundefout, een tikfout, …) een instructiegerichte aanpak hebben, maar bij een fout in het "gedrag" geven we "straf". Herstelgericht werken sluit aan bij gelijkaardige ontwikkelingen in andere maatschappelijke sectoren, zoals: justitie, welzijnswerk, buurtontwikkelingswerk, … .
Herstelgericht werken is méér dan een disciplinaire maatregel die de overtreder van afspraken aanpakt, het wil ook de relatie – die "beschadigd" is door het storend gedrag – weer helpen herstellen.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 37 22/01/16 09:21



Herstelgericht werken heeft reeds een gevestigde plek in het Nederlandse onderwijs. Dit blijkt alvast uit de website: http://www.herstelrechtinhetonderwijs.nl. Via deze website kan je ook enkele videoclips bekijken die de aanpak illustreren in het Nederlandse onderwijs (zie http://www.youtube.com/watch?v=-KZwSSEj_LU#t=13). Zie ook http://www.youtube.com/watch?v=wxa-4RPDXSs en http://www.youtube.com/watch?v=7c4DTkoElVk.

Waarom is deze alternatieve aanpak zo belangrijk? Vaststelling is dat disciplinaire maatregelen snel kunnen leiden tot het tijdelijk schorsen en uitsluiten van leerlingen. Los van het feit dat een school hierdoor feitelijk het grondwettelijk "recht op onderwijs" schendt, is dit dikwijls geen echte oplossing. Meteen wordt de leerling "beloond" doordat hij/zij geen les moet volgen, geen taken moet uitwerken, tegelijkertijd ontstaat onbedoelde leerachterstand.
Dit wordt door heel wat maatschappelijke actoren aan de kaak gesteld (zie volgende figuur).



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 38 22/01/16 09:21



Home > Nieuws > "Uitsluiting hypothekeert slaagkansen enorm"

"Uitsluiting hypothekeert slaagkansen enorm"

20 november 12 reacties

Vind ik leuk 24 Tweeten 2 Pin it

Het Kinderrechtencommissariaat krijgt steeds meer klachten over definitieve uitsluitingen van leerlingen. "Vooral uitsluitingen in de laatste maanden van het schooljaar hypothekeren de slaagkansen van leerlingen enorm", zegt kinderrechtencommissaris Bruno Vanobbergen in het jaarverslag.

"Het hele jaar door krijgt het Kinderrechtencommissariaat klachten over definitieve uitsluitingen", zegt Vanobbergen. "Ook in de cijfers van Onderwijs zien we dezelfde trend: 2.793 uitsluitingen vorig schooljaar, 6,4 procent meer dan in 2011-2012 en en zelfs 36 procent meer dan drie jaar geleden. Alle leerlingen die 'op vriendelijk verzoek' van de school zelf naar een andere school op zoek moesten, zijn hierin nog niet meegeteld."

Uitsluiting en schorsing hebben ook in Vlaanderen al heel wat heftige reacties/acties uitgelokt.
Zo lees je in Klasse van november 2013 over de lange-termijn effecten van uitsluiting en schorsing: (http://www.klasse.be/leraren/39992/definitieve-uitsluiting-hypothekeert-slaagkansen-ernstig/).

Pakan & the Society for Safe and Caring Schools and Communities (2007) beschrijft hoe een procedure bij een herstelgerichte benadering kan opgezet worden.
We geven hier een uittreksel uit een dergelijk scenario (ibid, pp.6-7):
Stap 1: Beschrijf het incident en help een zicht te krijgen op het incident/conflict.

- *De leerling die de oorzaak is van het incident beschrijft het incident en geeft daarbij zijn verantwoordelijkheid en fout toe.*
- *De leerling die werd geraakt door het incident vertelt wat hij/zij heeft ervaren en welke gevolgen zij ervan ondervond (fysisch, emotioneel, psychisch).*

Stap 2: Beschrijf en bediscussieer de impact van het conflict.

- *Vrienden van zowel de leerling die de oorzaak is, als van de leerling die geraakt werd door het conflict/incident komen aan het woord. Zij vertellen wat zij observeerden en wat zij daarbij ervaarden. Daarbij kunnen ze meteen ook zaken inbrengen die kunnen helpen om de situatie te 'repareren', te herstellen of de zaak te helpen verwerken.*
- *Nog andere leden van de schoolgemeenschap beschrijven wat zij hebben geobserveerd en ervaren.*
- *Deze tweede stap kan worden afgesloten met een korte discussie en met het beantwoorden van de vragen die leerlingen aan elkaar willen stellen.*

Stap 3: Repareer en re-integreer.

- *Alle leerlingen samen zoeken naar een manier waarop de leerling die het incident veroorzaakte het leed kan herstellen op een betekenisvolle manier die rechtstreeks gelinkt is aan de situatie.*
- *Om het herstel te garanderen is er een facilitator die alles noteert en vraagt dat beide partijen de afspraken ondertekenen. Meteen wordt ook een tijdspad afgesproken en een vervolgafspraak gemaakt.*
- *Men ondersteunt de leerling die het incident veroorzaakte door er voor te zorgen dat hij/zij alle kansen krijgt om het leed te herstellen. Men vermijdt dat hij/zij uitgesloten wordt van bepaalde activiteiten.*



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 39 22/01/16 09:21

Eén en ander in de aanpak rond een herstelgerichte aanpak lijkt sterk op wat men aanduidt als "Peer mediation". Hierbij zijn het de leerlingen zelf die zoeken naar een oplossing voor een conflict of incident. Johnson & Johnson (1996, p.450) geven een literatuurreview over de effectiviteit van de aanpak van "Peer mediation" die vooral gebruikt wordt bij een incident buiten de klas (speelplaats, refter, sportplein, …). Uit hun overzicht blijkt dat (a) er zeer frequent conflicten voorkomen op scholen; (b) dat leerlingen – die geen training krijgen in peer mediation – gedrag vertonen dat veel langer gevolgen heeft en dat leerlingen zich weinig tot niet bewust zijn van de gevolgen van hun gedrag; (c) dat peer mediation (naast andere conflictoplossingsaanpakken) effectief zijn om leerlingen te leren onderhandelen; (d) dat – na de training – leerlingen die de mediatie-strategieën gebruiken, veel meer constructieve sociale relaties opbouwen en (e) dat er uiteindelijk minder conflicten gerapporteerd worden door leerkrachten of directie.

Peer mediation, herstelgericht werken en nog vele andere alternatieve aanpakken bij disciplineproblemen, hebben gemeenschappelijk dat ze niet vertrekken vanuit een sterk leerkracht gecentreerde en punitieve benadering (zie ook: https://sites.google.com/site/conflictbemiddelingdoordelk/home/enquete-conflictbemiddeling-door-de-lk). Ze hebben eerder als doel de zelfregulatie bij de leerlingen te versterken en de zelfverantwoordelijkheid voor gedrag te bevorderen.
Het is alvast boeiend om even te luisteren naar wat een leerling, een leerkracht en een directeur denken over peer mediation:



Figuur 31. Wat denken leerlingen, leerkrachten en een schoolleider over peer-mediation? Bekijk de video via: http://www.educationscotland.gov.uk/video/p/video_tcm4552729.asp.

Nadenken over de oorzaken van storend gedrag

Een apart punt van aandacht is dat een leerkracht bij storend gedrag, ook durft na te denken over andere mogelijke oorzaken dan enkel en alleen klassieke interne factoren bij een leerling. Marzano, Marzano & Pickering (2003, pp.46-47) lijsten mogelijke interne en externe oorzaken op die gerelateerd kunnen zijn aan het ontstaan van storend gedrag:

- *dakloos zijn*
- *depressie*
- *zelfmoord*
- *eetstoornissen*
- *alcoholisme*
- *attention deficit hyperactivity disorder (ADHD)*
- *seksuele oriëntatie*



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 40 22/01/16 09:21

- *geïnterneerde ouders*
- *armoede*
- *seksuele/fysische mishandeling*
- *pesten*
- …

Deze factoren kunnen verklaren waarom sommige leerlingen terugvallen op minder passende/adequate reacties op school. Het storend gedrag heeft dan een signaalkarakter dat door een leerkracht bij voorkeur wordt doorgesproken met professionele hulpverleners. Leerkrachten spelen op die manier hun rol als "sensoren" om relevante signalen op te pikken die helpen problemen vroegtijdig te detecteren en gepaste hulp in te roepen. De Nederlandse Onderwijsraad stelt hierbij "Leraren verdienen begeleiding" (Onderwijsraad, 2010).
Onderzoeksgegevens suggereren dat al snel één kind op vier in een situatie verkeerd die minder gunstig is voor zijn/haar ontwikkeling, veiligheid, gezondheid, … . Dat er dan sneller storend gedrag voorkomt op school en in de klas is niet verwonderlijk. De Onderwijsraad (2010, p.55) vraagt dan ook aandacht voor het reflecteren op de opvattingen van leerkrachten over de oorzaken van storend gedrag. Onderzoek toont namelijk aan dat leerkrachten regelmatig fout zijn in hun inschatting of opvatting over de oorzaken van storend gedrag.

Infrastructuur

Maar ook andere aspecten van organisatie blijken verband te hebben met klasmanagement. Zo verwijst Hammarberg (2003) naar klasgrootte en de verhouding leerkracht/leerlingen.
Higgins, Hall, Wall, Woolner & McCaughey (2005) voerden een literatuuronderzoek uit waarin ze onderzoek analyseerden dat de relatie toont tussen beslissingen m.b.t. infrastructuur en het functioneren van leerlingen. Daarbij is er aparte aandacht voor variabelen die raken aan klasmanagement: "engagement, affect, well-being". Vooral de aspecten meubilair en de schikking van meubilair blijken een invloed te hebben. Ook benadrukken de auteurs dat heel veel theoretische inzichten weinig toepassingen vinden in het ontwerp van infrastructuur.

	Furniture and equipment	Arrangement and layout	Display and storage	ict
Attainment	Comfort–better attitude – attainment	Arrangement affects young children's learning; Time on-task changes, which should affect attainment		Key predictor of performance (one study)
Engagement	Comfortable children more on-task; Might need guidance with use of ergonomic furniture	Rows and time on-task; Action zone; Horseshoe arrangement– more questions	Accessibility–more learning time	
Affect	Dislike of standard furniture; Preferences for ergonomic furniture expressed	Rows–fewer negative interactions with teacher–improved attitude; Beautiful room_ more positive attitude, more student participation	Accessibility–more learning time	
Attendance				
Well-being	Back ache (though other factors involved)		Display and open shelving linked to dust and allergens	Lighting and ergonomic problems with work spaces

Samenvatting literatuuronderzoek m.b.t. de invloed van infrastructuurkenmerken op het functioneren van leerlingen (Higgins, Hall, Wall, Woolner & McCaughey, 2005).



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 41 22/01/16 09:21

De inrichting van scholen en klaslokalen wordt onderschat waar het de impact betreft op klasmanagement. De foto's hieronder schetsen het beeld van een "klas" in de Brusselse school X. Hoe inspirerend vind je zelf de omgeving? Let even op het plafond dat de leuke sporen draagt van "leer"lingenactiviteit.



Weinig inspirerende klasinrichting in een Brusselse school, november 2013.

Leerprocessen

Leren heeft betrekking op het actief verwerken van kennis. Klasmanagement is er op gericht een optimaal leerklimaat te garanderen (zie omschrijving van het begrip). Maar soms wordt dit leerklimaat dramatisch doorkruist door leerlinggedrag dat snel een zeer negatief effect heeft op leren en leerprestaties. In dit inleidend hoofdstuk geven we een eerste situering van twee belangrijke oorzaken: spijbelen/drop-out en pesten. In Thema 4 komen we hier uitgebreid op terug.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 42 22/01/16 09:21

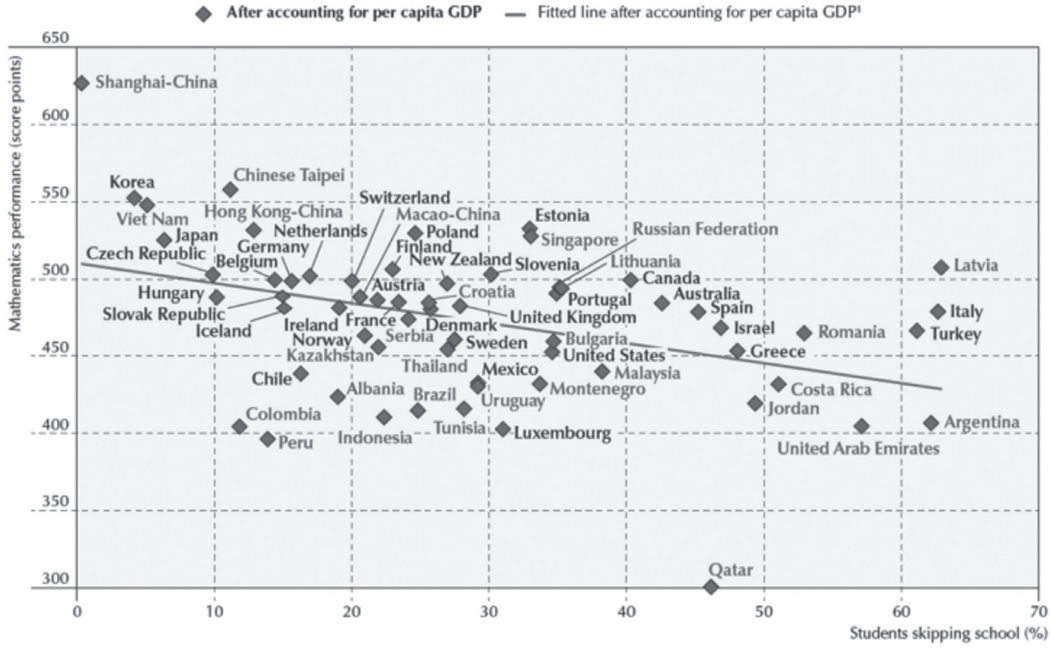
Spijbelen en drop-out

In de recente PISA2012 studie waarin de leerprestaties van 15-jarigen voor wiskunde, wetenschappen en lezen onderzocht worden in 63 OECD landen, is er aparte aandacht voor processen en variabelen die deze prestaties positief of negatief beïnvloeden.
De analyse van de recente onderzoeksresultaten leveren alvast het volgende op (OECD, 2014):

- Over alle OCD landen heen, spijbelen 18% van de leerlingen een les ééns in de twee weken en 15% van de leerlingen spijbelde een ganse schooldag.
- Heel weinig leerlingen spijbelen in sterk presterende schoolsystemen.
- Heel veel leerlingen spijbelen in zwak presterende schoolsystemen.
- Zodra leerlingen lessen spijbelen, daalt hun gemiddelde wiskundescore met 32 punten.
- Wanneer ze een ganse dag spijbelen, daalt hun gemiddelde met 52 punten.
- Spijbelen gebeurt door zowel kinderen met een hoge als kinderen met een lage sociaal economische status.

Maar hoe zit het met België? In België spijbelt minder dan 10% van de leerlingen lessen of blijven ze een ganse dag weg van school. België scoort dan ook heel hoog in de PISA resultaten. Maar zodra Belgische leerlingen lessen spijbelen of meer dan een dag van school wegblijven, daalt hun gemiddelde prestatie veel meer dan in een gemiddeld OECD land: gemiddelde daling van 72 punten (één dag spijbelen) en 87 punten (meerdere dagen spijbelen) in België.

Minstens even belangrijk als deze alarmerende cijfers, brengt het OECD onderzoek positieve indicaties die aantonen dat spijbelen kan bestreden worden. Daarbij valt ten eerste de rol van de ouders op. Wanneer ouders bv. heel regelmatig samen de hoofdmaaltijd eten met hun kinderen daalt spijbelgedrag drastisch. En ook wanneer de ouders zeer expliciet hoge verwachtingen hebben voor hun kinderen en deze verwachtingen ook duidelijk maken aan hun kinderen, blijkt spijbelgedrag drastisch te dalen.



Spijbelen op school en leerprestaties op PISA wiskundetesten (OECD, 2014, p.4). België combineert een hoge PISA-score met een laag percentage spijbelen. Zoek even de positie op van landen zoals Italië, Luxemburg en de Verenigde Staten? Wat valt op in de top PISA-landen zoals: Hong Kong-China, Shanghai-China, Korea en Taipei?



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 43 22/01/16 09:21

Ondanks de lagere Belgische en Vlaamse "spijbelcijfers" – in internationaal perspectief – groeit het Vlaamse spijbelprobleem. In 2010-2011 waren er 5893 problematische afwezigheden in het secundair onderwijs. In het schooljaar 2012-2013 was dat opgelopen tot 6122 meldingen in het secundair onderwijs.
Maar de "meldingen" blijken slechts een topje van de ijsberg te zijn en bovendien geconcentreerd te zijn in bepaalde regio's en bij bepaalde groepen leerlingen. Zo lees je in onderstaande figuur dat het aantal Antwerpse spijbelaars het – door het departement Onderwijs – voor gans Vlaanderen geregistreerde aantal spijbelaars overtreft: 6144 spijbelaars op slechts 36.679 leerlingen.

Antwerpen telt 6.144 spijbelaars

25/04/2013 | Van onze medewerker,Joris VAN DER AA

Het aantal Antwerpse leerlingen dat zich bezondigt aan spijbelgedrag is in het schooljaar 2011-2012 opnieuw gestegen. De stijging is volledig toe te schrijven aan meerderjarige leerlingen die steeds vaker wegblijven van school.



Volgens het spijbelrapport is er wel een lichte daling bij de minderjarige spijbelaars.

Hardnekkige spijbelaars in het Antwerpse onderwijs (http://www.standaard.be/cnt/dmf20130424_00554802).

Spruyt en Keppens (2011, p.65) brachten in 2011 het spijbelen in Vlaanderen – meer in detail – in kaart.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 44 22/01/16 09:21

	MPJ2002	LPP2002	ICCS2009	
Doelgroep	2de jaar – 6de jaar SO	2de jaar & 4de jaar SO	4de jaar SO	
Nooit	65,9%	77,7%	65,5%	
Bijna Nooit	18,6%	11,1%	15,9%	
Soms	11,6%	7,5%	11,7%	
Vaak	3,1%	2,0%	3,0%	
Heel vaak	0,9%	1,7%	0,6%	
	JOP 2	**JOP Brussel**	**JOP Antwerpen**	**JOP Gent**
Doelgroep	12 – 30 jaar	1ste – 6de jaar SO	1ste – 7de jaar SO	1ste – 7de jaar SO
Nooit	80,7%	64,6%	65,3%	67,2%
1 keer	10,6%	13,7%	14,0%	14,8%
2 keer	3,2%	5,7%	7,8%	6,5%
3 keer	2,6%	4,3%	2,9%	2,6%
Meer dan 3 keer	2,9%	11,7%	9,9%	8,9%

Indicatoren m.b.t. spijbelen in Vlaanderen in diverse databanken (Spruyt en Keppens, 2011, p.65).

De bovenstaande cijfers tonen hoe de grootstedelijke problematiek doorwerkt in Brussel, Gent en Antwerpen. Daarbij merken de onderzoekers op dat het hier enkel om geregistreerd spijbelgedrag gaat; de werkelijke cijfers liggen duidelijk hoger.

Schoolgebonden oorzaken Tekort aan vorming en ondersteuning van leerkrachten Een verstoorde relatie leerkracht-leerling Een fout gelopen samenwerking met het CLB Geen goede opvang bij het wegvallen van lessen ...	**Leerlinggebonden oorzaken** Een zwakke motivatie hebben door een foutieve studiekeuze Bang zijn voor slechte resultaten Zich niet goed voelen in de klas of op school Gepest worden ...
Oudergebonden oorzaken Onmacht van de ouders in de opvoeding Weinig of geen interesse van de ouders in de schoolloopbaan van hun kinderen Kinderen uit werken sturen Problemen binnen het gezin ...	**Samenlevings- en beleidsgebonden oorzaken** Onzekere toekomstperspectieven: behaalde diploma's zijn geen garantie op werk Afwijkend gedrag als geldende norm in de jongerencultuur Het jaarklassensysteem Het is goedkoper om buiten de schoolvakanties op vakantie te gaan ...

Overzicht van factoren die spijbelen verklaren (http://www.ond.vlaanderen.be/leerplicht/algemeen/waarom_spijbelen.htm).



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 45 22/01/16 09:21

De vraag is wat je aan spijbelen kunt doen. In de Vlaamse context blijkt alvast dat Sms'jes sturen naar de ouders, of het kindergeld afnemen, nauwelijks werken. Een project in de Gentse regio waarbij na tien halve dagen ongewettigde afwezigheid een contract wordt opgesteld met een CLB-medewerker en na dertig halve dagen spijbelen een contract met de politie, is nog niet volledig geëvalueerd. Het niet navolgen van dit laatste contract leidt tot een verwijzing naar de politierechtbank. Sinds begin van de jaren 2000 hebben diverse Ministers actieplannen opgezet om spijbelen aan te pakken. Minister Vandenbroucke voerde in 2006 het Spijbelactieplan in waarbij de nadruk ligt op een geïntegreerde aanpak – met de klemtoon op preventie en in samenwerking tussen de school, CLB, externe organisaties, ouders en de leerlingen – centraal. Ook het misbruik van medische attesten werd daarbij aangepakt. Minister Pascal Smet zette in 2012 dit beleid voort met het "Actieplan spijbelen en andere vormen van grensoverschrijdend gedrag". Opnieuw worden klachten over voorschrijfgedrag van artsen aangepakt en wordt voorzien in een grondige evaluatie van een aantal proefprojecten. Dit leidde onder andere tot de ontwikkeling van de Spijbelkijkwijzer (zie http://www.ond.vlaanderen.be/leerplicht/Kijkwijzer/default.htm). Terecht ligt bij de meeste aanpakken niet de nadruk op punitief gedrag of op het juridische staartje. Veeleer wordt ingezet op een schoolbeleid en het versterken van een positief schoolklimaat. In de Spijbelkijkwijzer (Departement Onderwijs, 2008, p.10) wordt dit zo omschreven:
"Een positief schoolklimaat kan door heel wat elementen bepaald worden:

- *een vriendelijke/correcte omgang tussen leerlingen en leerkrachten en tussen leerkrachten onderling;*
- *de mogelijkheden die leerlingen en het leerkrachtenteam krijgen om mee te participeren in het schoolbeleid door een leerlingenraad, een schoolraad en klasgesprekken;*
- *de mate waarin leerlingen zelf verantwoordelijkheid krijgen door middel van begeleide zelfstudie of zelfevaluatie;*
- *de inspraak die leerlingen en leerkrachten krijgen bij het opstellen van regels;*
- *de uitbouw van een degelijke studiekeuze en leerlingenbegeleiding;*
- *de organisatie van activiteiten in de pauzes;*
- *…"*

Maar de lijst voorbeelden van aanpakken mag ons niet blind maken voor heel wat oorzaken die niet binnen, maar buiten de school liggen. In hun secundaire analyse van databanken om oorzaken te expliciteren die significant gecorreleerd zijn met spijbelgedrag benadrukken Spruyt & Keppens (2011, p.74-75) dat heel wat variabelen externe oorzaken zijn die niet direct door de school kunnen aangepakt worden; dit schuift opnieuw het belang van ouderbetrokkenheid, -participatie naar voor. De onderstaande lijst is een inkorting van de oorspronkelijke lijst waarin enkel significant positieve (+ méér spijbelen) en significant negatieve (- minder spijbelen) indicatoren zijn opgenomen. Daarbij maken we geen onderscheid tussen verschillende databanken.

Het thuismilieu	
Buitenlandse nationaliteit ouders	+
Hoger opleidingsniveau ouders	-
Thuistaal is niet Nederlands	+
Positieve financiële situatie	-
Ouders wonen niet meer samen	+
Relatie van de school met de ouders	-
Opvolging door de ouders	-
Ouders hechten belang aan onderwijs	-
Het individu	
Indien het geslacht "jongen is"	+
Indien in een hoger leerjaar	+
Hoe ouder de leerling …	+



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 46 22/01/16 09:21

Indien de onderwijsvorm niet ASO is	+
Heeft ooit een B-attest gekregen	+
Heeft ooit een C-attest gekregen	+
Heeft een laag zelfbeeld	+
Heeft een negatief toekomstperspectief	+
Heeft een bij-job of vakantiejob tijdens de schoolweek	+
Vertoont antisociaal gedrag	+
Doet mee aan commerciële & ongeorganiseerde vrijetijdsbesteding	+
Heeft een zeer tijdsintensief verenigingsleven (hoe meer uren per week)	+
Hoe meer actief lid van verschillende verenigingen	+
School	
Hoge leermotivatie/academisch zelfconcept/ervaren waardering	-
Hoge proportie leerlingen van allochtone oorsprong	+
Groot aantal spijbelaars op school	+
Vrienden	+
Beste vriend zit hier op school	-
Peer pressure waardoor delinquent gedrag ontstaat	+
Samenleving	+
Sociale demotivatie (dalen in sociale klasse)	+
Afwijzen van waarden en normen	+

Indicatoren die positief of negatief gelinkt zijn aan meer spijbelen (op basis van Spruyt en Keppens, 2011, pp.74-75).

Pesten

Pesten is nefast voor het schoolklimaat, de klassfeer en het individueel welbevinden van leerlingen op school. Pesten hang samen met ander probleemgedrag op school nl.: geweld. Recente nieuwsberichten waarin de link tussen pesten en zelfmoord werd gelegd en de Youtube-filmpjes waarop pestgedrag ook nog gretig werd verspreid, hebben in Vlaanderen het bewustzijn over de sluipende gevolgen van pesten aangewakkerd.
Het is dan ook niet verwonderlijk dat er naast beleidsmaatregelen en onderzoek, ook heel wat concrete actieplannen, campagnes en lokale initiatieven worden opgezet.
In Vlaanderen kunnen we stellen dat er nu een basale alertheid bestaat en dat men beseft dat “pesten” een realiteit is in vrijwel elke school.

De aanpak van pesten is door de grotere gevoeligheid voor de problematiek nu hoog op de agenda van het schoolbeleid gezet. Deboute (2008, p.51) beschrijft in dit verband hoe vanuit een sterk beleidsvoerend vermogen van scholen, het leerkrachtenteam een eigen beleid rond pesten kan opzetten. In de volgende figuur is een deel afgebeeld van een motievenkaart die gebruikt wordt om een draaiboek voor een anti-pestbeleid op te zetten.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 47 22/01/16 09:21

Waarom werk maken van de aanpak van pesten en geweld op school?	Mijn appreciatie voor dit motief (score: 1 → 10)	Mijn top 5 van motieven (1 = sterkste waardering)	De top 5 van onze groep
Elke leerling heeft recht op een veilige, stimulerende leeromgeving: angst en geweld tasten dit basisrecht aan en zorgen voor minder goede leerprestaties.			
Ons pedagogisch project is duidelijk: we willen elke leerling optimale leerkansen aanbieden. Als we echt om elke leerling geven, betekent dit ook dat we hen moeten helpen als ze in de knoop raken.			
Dit type probleemgedrag benadeelt leerlingen en leerkrachten: het irriteert en tast de klas- en schoolsfeer aan. Vijandigheid en een gebrek aan respect versterken een gevoel van onveiligheid en halen het leer-en werkplezier onder uit.			
We mogen van jonge mensen niet verwachten dat ze perfect zijn. Het kan dus zijn dat ze in de fout gaan. Als opvoeders moeten we hen helpen om hun problemen goed op te lossen. Wij moeten duidelijk maken welke grenzen ze niet straffeloos kunnen overtreden.			
Nu blijkt dat intense en aanhoudende stress bij een aantal slachtoffers leidt tot blijvende schade, moeten we zeker optreden. Het kan			

Uittreksel uit een draaiboek voor een antipestbeleid op schoolniveau (Deboute, 2008, p.51).

Lezen we verder over aanpakken om pesten aan te pakken, dan stellen we vast dat we eerder besproken literatuur over herstelgericht werken, peer mediation, conflicthantering, … terugvinden, maar dan gericht op de daders en slachtoffers van pestgedrag. Ook de preventie krijgt zeer veel aandacht.

Leerlingen kunnen zelf "actief" betrokken worden bij preventiecampagnes rond pesten. In de volgende figuur worden ze aangemoedigd een antipest-app te downloaden voor hun smartphone.



Je kan zelf apps downloaden op je smartphone om pesten te melden (http://www.pestbriefje.com/App-Poster.pdf).

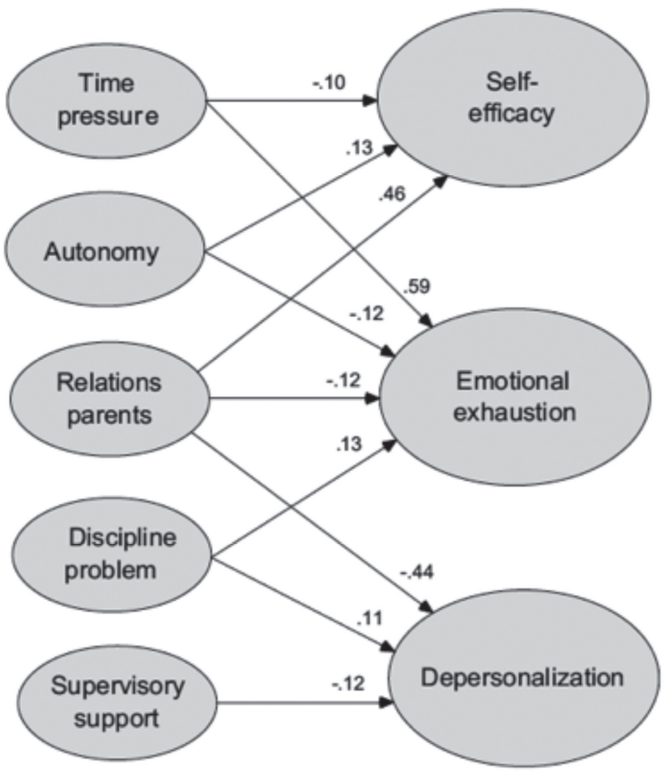


Klasmanagement en reflectie 2016.indd 48 22/01/16 09:21

Context

In het onderwijskundig referentiekader brachten we actoren, processen en variabelen in kaart die gerelateerd kunnen zijn aan klasmanagement. Daarbij werden ouders als een belangrijke actor aangekaart. Reeds op verschillende plaatsen in dit thema werd verwezen naar de mogelijke rol die ouders bij het ontstaan, aanpakken en opvolgen van klasmanagement kunnen spelen.

In onderzoek – dat we later meer uitdiepen m.b.t. de negatieve gevolgen van klasmanagement op mogelijke leerkrachtburn-out – werd door Skaalvik & Skaalvik (2010) aandacht besteed aan de contextinvloeden op klasmanagement en de mate waarin leerkrachten zich in staat voelen om met de situatie te kunnen omgaan (self-efficacy). In hun – complex – onderzoek stellen ze vast dat de "relaties met ouders" een belangrijke invloed hebben op de self-efficacy van de leerkrachten (regressie-coëfficiënt = .46).



Invloeden op classroom self-efficacy van leerkrachten. Let op de contextvariabelen zoals de invloed van de relatie met de ouders. De getallen verwijzen naar de richting (positief of negatief) en de sterkte van een invloed (Skaalvik & Skaalvik, 2010, p.1064).

Kijken we naar de eerdere tabel over de factoren die correleren met spijbelgedrag, dan zie we veel verwijzingen naar "significante anderen", waaronder de ouders. Spruyt & Keppens (2011, p.79) benadrukken – bv. in de context van het voorkomen van spijbelgedrag – dat voor klasmanagement een directe opvolging door de ouders belangrijk is. Ze gebruiken daarbij het begrip "authoritatieve opvoedingsstijl", een stijl waarvan we ook reeds bij de bespreking van de "attitude van leerkrachten" aanhaalden dat deze de beste impact heeft op klasmanagement. De combinatie van vertrouwen en directe controle van de ouders, zorgt er voor dat leerlingen sterker betrokken zijn op de school.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 49 22/01/16 09:21

In het onderzoek van Spruyt & Keppens (2011, p.21) werd een discussie gevoerd over een typologie over spijbelen. De auteurs benadrukken een onderscheid tussen spijbelen met en spijbelen zonder medeweten van de ouders. In het eerste geval wijst dit snel op een problematische opvoedingssituatie. Ook blijkt dat dit sneller bij jongens en meisjes met een migrantenachtergrond voorkomt. Een aanpak van spijbelen – gericht op leerlingen – zal dus in deze gevallen weinig opbrengen. Ouders blijken de school wel "belangrijk" te vinden, maar hebben – in bepaalde settings – een andere invulling van "regelmatig" naar school gaan. Occasioneel spijbelen omwille van familieactiviteiten wordt daarbij gemakkelijk zelf geïnitieerd: moeders laten zich door hun zoon naar het ziekenhuis voeren; verwachten dat hun dochter thuis blijft om op jongere zusjes of broertjes te passen; wachten tot de postbode langs komt; mee helpen winkelen; … . Daarbij stellen de onderzoekers vast dat ouders die zelf ooit spijbelden, toleranter staan tegenover spijbelen van hun eigen kinderen of het zelf initiëren. Samenvattend: ouders blijken ook voor dit aspect van klasmanagement een belangrijke rol te spelen.

Maar hoe kunnen we ouders betrekken bij de school? In een recent Mexicaans onderzoek kwam men tot opvallende vaststellingen (Pena, 2014). Ouderbetrokkenheid bleek – na onderzoek via interviews, documentenanalyse en observaties – beïnvloed te zijn door de schooltaal, kliekjesvorming tussen ouders, expliciete instructie gericht op ouders, de attitudes van leden van het schoolteam, cultuur en familiale problemen. Opvallend was dat de leerkrachten de invloed van de factor – het betrekken van ouders – niet onderkenden. Dit was dan ook de basis voor een gerichte professionalisering van schoolteams om bewuster met ouderbetrokkenheid om te gaan.

Ouderbetrokkenheid is een standaard "dimensie" in schoolbrede aanpakken rond klasmanagement. Kyle (2004) benadrukt in dit verband: Communication, Connection en Collaboration.
Ook in heel wat interventies gericht op het verbeteren van klasmanagement worden ouders actief betrokken. Freiberg & Lapointe (2011) beschrijven tal van programma's waarin ouders actief betrokken worden in specifieke trainingen; bv. Kids making healthy choices, Consistency Management & Cooperative Discipline, Peers Making Peace, Positive Action, Second Step, a Violence Prevention Program, Teaching Students to be Peacemakers, … .

Maar ouders zijn niet altijd een "partner". Ze kunnen ook rechtstreeks de aanleiding zijn voor een conflict, wrijving, spanning, discussie, … . Wat te doen met ouders die klachten over u hebben en daarvoor bij de directie aankloppen? Wat met ouders die niet akkoord gaan met de inhoud van de les, de keuze voor een te lezen boek, de planning voor de taken, een vakantieopdracht, het vermeende pestgedrag van een vriend, … ?
Dit vraagt van leerkrachten nog andere vaardigheden, maar begint meestal opnieuw bij de drie C's die Kyle (2004) in zijn aanpak benadrukt: Communication, Connection en Collaboration. Ook hier is de vraag of men voordat er zich een conflict voordoet, ooit contact heeft gehad met de ouders, of er een regelmatige vorm van contact is, of ouders zelf spontaan informatie over gedrag van leerlingen thuis doorspelen, … . Heel dikwijls is er maar een eerste keer contact me ouders wanneer er zich een incident voordoet. Op dat moment is er geen relatie opgebouwd met deze ouders en start het contact vanuit een negatieve ervaring. Een strategisch klasmanagement zal dus proberen deze relatie met ouders reeds eerder op te bouwen.

Oudervergaderingen zijn een eerste vorm van contact en communicatiekanaal met ouders. Maar voor veel leerkrachten is dit eerder een bron van stress, dan een bron van samenwerking. In een apart thema gaan we in op strategieën rond oudercontacten en hoe ze positief kunnen omgebogen worden in relatie tot het klasmanagement.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 50 22/01/16 09:21

Praktische aanpakken bij klasmanagement

Uit de volgende lijst van evidence-based aanpakken blijkt alvast de volle breedte van wat onder klasmanagement kan begrepen worden (MacSuga & Simonsen, 2012; Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers & Sugai, 2008).

Strategy	Description of Strategy	Applied Example
Maximize Structure	The teacher provides a structured learning environment that includes frequent teacher-directed activity and thoughtful physical configuration of the learning space (e.g., direct instruction, minimizing environmental distractions).	Mrs. Bray moved the bookcases in her classroom and reconfigured desk groupings so that she was able to see all students during whole-group and small-group instruction. The new configuration also allowed her to move around the room with ease and provided students with pathways to the pencil sharpener and bathroom that did not disturb others.
Post, teach, review, monitor, and reinforce expectations	Classroom/school-wide expectations are explicitly taught and referenced across settings/activities, and staff members engage in active supervision.	During independent seatwork, the teacher circulates around the classroom conferring with students as they work (instead of sitting at her desk working on another project while students complete their work).
Actively engage students in observable ways	Provide students with many, varied opportunities to respond across all instructional formats.	During a whole-group direct-instruction lesson on writing equivalent fractions, the teacher provides each student with a whiteboard/dry-erase marker and asks each student to write the equivalent fraction for the fraction she has given, then hold up the board. Other examples include the use of peer tutoring, response cards, and computer-assisted instruction.
Use a continuum of strategies to acknowledge appropriate behavior	Provide individual students with specific and contingent praise; implement class-wide group contingencies, individual contingencies; use behavioral contracting and/or token economies.	After Julia accurately described the difference between similes and metaphors, her teacher immediately said, "Excellent, Julia! I like how clearly you explained the difference between similes and metaphors to the class!"
Use a continuum of strategies to respond to inappropriate behavior	Provide individual students with specific and contingent error-correction statements, provide students with performance feedback, and utilize strategies that include planned ignoring, response cost, and time-out from reinforcement.	During whole-group mathematics instruction, Mark shouted out the correct answer to a problem that the teacher was solving at the front of the room. The teacher raised her hand (modeling the appropriate response) and calmly said, "Please remember to raise your hand when you have an answer to share."

Overzicht van aanpakken voor klasmanagement (zie Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers & Sugai, 2008).

In de literatuur en vooral op het Internet vind je honderuit lijstjes met "tips & tricks" in verband me klasmanagement. Los van hun mogelijke relevantie is de regel dat ze enkel effect zullen hebben wanneer ze deel uitmaken van een consistente aanpak. Ten tweede hebben we in dit thema benadrukt dat alle beslissingen rond processen en variabelen bij de actoren in het referentiekader samenhangen. Tips & tricks kunnen deze samenhang negeren. Het is dus aan te raden dat leerkrachten, teams en scholen hun "eigen" lijst ontwikkelen die congruent is met de bredere instructieaanpak van de school.

Plannen van klasmanagement

Heel wat auteurs benadrukken dat klasmanagement start vóór het eerste contact met leerlingen. Kounin (1970) benadrukt in dit verband dat een succesvol klasmanagement vooral blijkt wanneer maatregelen preventief genomen worden, om problemen te voorkomen en niet om te reageren op problemen wanneer die zich reeds stellen.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 51 22/01/16 09:21

A Guide to Implementing Classroom Management Practices throughout the School Year

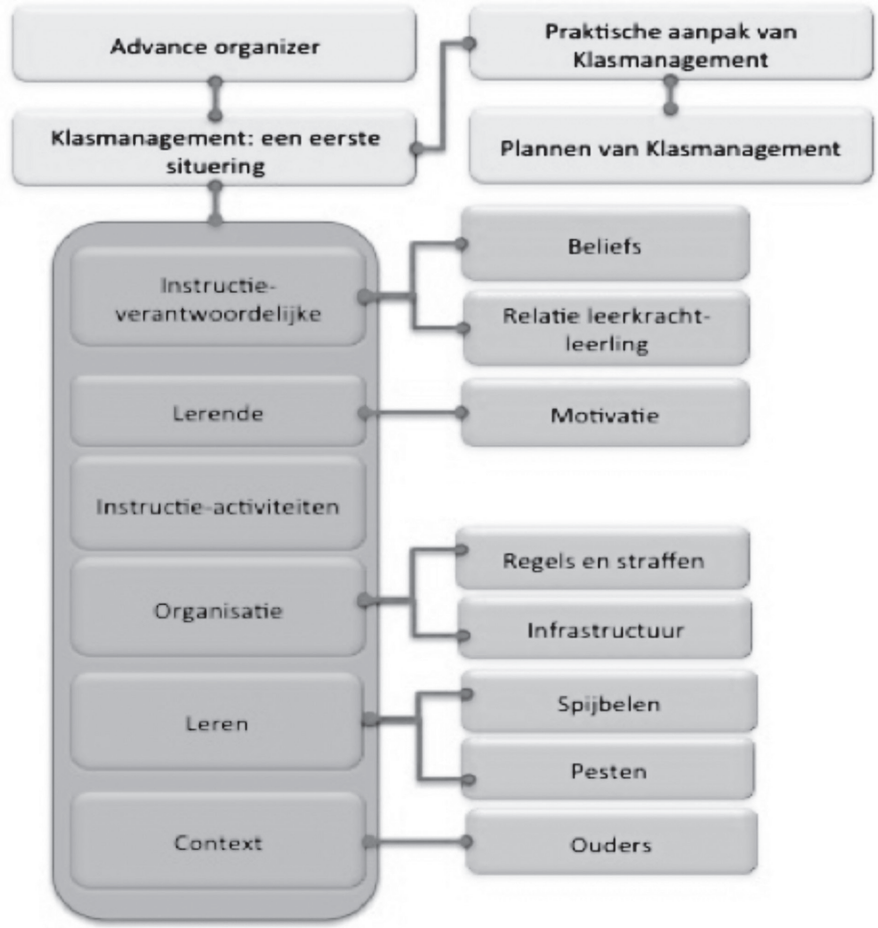
	Things To Do…		
	…Before the School Year	…At the Beginning of the School Year	…Throughout the School Year
Structure, Physical Lay-out, and Teaching of Expectations	1. Design the layout of your classroom 2. Identify and define staff and student routines 3. Determine classroom expectations	1. Evaluate the physical layout of the classroom and identify unexpected roadblocks or distractions 2. Systematically and explicitly teach what each classroom expectation looks like in the context of each classroom and non-classroom routine	1. Continue to evaluate the physical lay-out and structure of the classroom 2. Build in opportunities for student choice and independent work. 3. Re-teach and review expectations for routines
Responding to Appropriate and Inappropriate Behavior	1. Develop systems for acknowledging (e.g., praise and behavior contracts) and correcting (e.g., differential reinforcement of low rates of behavior) behavior	1. Implement and teach students the systems for acknowledging (e.g.., group contingency) and correcting (e.g., error correction) behavior	1. Monitor and track rates of appropriate and inappropriate classroom behavior and adjust systems as needed. 2. Ensure teacher corrections do not outnumber acknowledgments

Voorbeeld van hoe het plannen van klasmanagement kan aangepakt worden (zie Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers & Sugai, 2008, p.257).



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 52 22/01/16 09:21

Conclusies



We startten dit thema met bovenstaande mindmap waarin – op basis van het onderwijskundig referentiekader – de actoren, processen en variabelen in kaart werden gebracht die betrokken konden worden op klasmanagement. Een eerste belangrijke conclusie was dat het geen zin heeft "klasmanagement" te reduceren tot aspecten van de organisatie van een klas of school. Klasmanagement blijkt alle actoren, alle variabelen en alle processen van een leer- en instructiesituatie te beïnvloeden.

Ook interessant is dat naast een sterke focus op het microniveau (de leerkracht met zijn/haar klas), het schoolniveau een kritische rol speelt in het uitstippelen van een schoolbreed klasmanagement.

Ten laatste bleek dat ook het macroniveau aan bod komt. Naast vigerende regelgeving en decretale en wettelijke kaders, is ook het onderwijsbeleid actief om klasmanagement vorm te geven. Het macrobeleid blijkt bewust om te gaan met de problematiek en zich niet te verliezen in het aanpakken van kritische incidenten die soms in de (inter-)nationale pers komen en klasmanagement vooral "dramatisch" in de picture plaatsen.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 53 22/01/16 09:21

Samenvatting

1. Klasmanagement kan in brede en in enge zin benaderd worden.
2. Klasmanagement in enge zin reduceert het begrip tot maatregelen m.b.t. de organisatie van leer- en instructieprocessen; bovendien meestal enkel op het microniveau.
3. Klasmanagement in brede zin betrekt het management op alle actoren, processen en variabelen uit het onderwijskundig referentiekader.
4. Beliefs van leerkrachten hebben een significante invloed op hun klasmanagement. Vooral hun self-efficacy bepaalt in welke mate ze zich in staat voelen klasmanagement succesvol aan te pakken.
5. Er bestaan een achttal types relatie tussen leerkracht-leerling die een invloed hebben op het klasmanagement en een invloed hebben op leerprestaties.
6. Er is een duidelijke relatie tussen klasmanagement en burn-out bij leerkrachten.
7. Gedrag van jongeren kan verklaard worden vanuit de invalshoeken: ontwikkeling eigen identiteit, peer modeling, de behoefte aan "Belonging" en de behoefte aan bevestiging, sociale en emotionele steun en autonomie.
8. Bij het begrip motivatie wordt een onderscheid gemaakt tussen extrinsieke en intrinsieke motivatie. Bij jongeren is het belangrijk een ontwikkeling van extrinsieke naar intrinsieke motivatie te realiseren.
9. De zelfdeterminatietheorie vertrekt vanuit drie basisbehoeften bij intrinsieke motivatie: de behoefte naar competentie, naar sociale verbondenheid en naar autonomie.
10. De keuzes bij de invulling van de vijf componenten van het didactisch handelen hebben een duidelijke link met klasmanagement: doelen, leerstof, media, werkvormen en evaluatie.
11. Bij de keuze voor de leerdoelen is aandacht voor sociaal-emotionele doelen belangrijk in functie van klasmanagement.
12. Leerdoelen die complexer zijn en hoger gesitueerd in de taxonomie van Bloom, lokken een sterkere motivatie uit.
13. De infrastructuur van een school heeft een invloed op klasmanagementaspecten.
14. Regels en procedures zijn essentieel voor een goed klasmanagement en het verminderen van storend gedrag in de klas.
15. Klasmanagement kan worden aangeleerd.
16. Instellen van klasregels gebeurt best in interactie met leerlingen. Er zijn 6 gebieden waarop de regels meestal betrekking hebben: verwachtingen over gewenst gedrag, start/einde van een les, overgang activiteiten, gebruik materiaal/tools, groepswerk, gedrag tijdens leerkrachtinstructie.
17. Bijzondere aanpakken voor aanpak van overtredingen dringen zich op: herstelgericht werken, time-out.
18. Peer mediation combineert belangrijke principes rond klasmanagement bij de aanpak van geweld, agressie op school.
19. Oorzaken van geweld van leerlingen op school liggen dikwijls extern.
20. Oorzaken voor spijbelen hebben dikwijls een externe aanleiding. Spijbelen heeft een aparte definitie volgens het decreet.
21. Drop-out en niet-gekwalificeerde uitstroom staan haaks op het recht-op-onderwijs.
22. Ouders zijn een kernactor in de context van het instructiegebeuren. De samenwerking met ouders start best voordat er sprake is van conflictsituaties, spijbelen, geweld, … .
23. Klasmanagement wordt best aangepakt vanaf dag één op school.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 54 22/01/16 09:21

Kernbegrippen

- Attitudes
- Beliefs (leerkrachten)
- Belonen
- Belonging
- Burn-out
- Componenten didactisch handelen
- Context
- Extrinsieke motivatie
- Herstelgericht werken
- Identiteit
- Infrastructuur
- Intrinsieke motivatie
- Klasmanagement in brede zin
- Klasmanagement in enge zin
- Leerkracht-leerling relatietypes (leider, behulpzaam, begripsvol, verantwoordelijkheid, onzeker, ontevreden, denigrerend, strikt).
- Management of instruction
- Management of learning
- Modeling
- Motivatie
- Ouders
- Peer mediation
- Peer modeling
- Pesten
- Recht op onderwijs
- Regels
- Self-efficacy
- Spijbelen
- Straffen
- Time-out
- Uitsluiting
- Zelfdeterminatietheorie

Referenties

Bergen, T. (2005). *Doceren, wat is dat eigenlijk*? Opgehaald van http://www.velon.nl/uploads/kennisbasis/docerenbegeleid/docerenwatisdateigenlij1.pdf. op 25 december 2013.

Brekelmans, M., den Brok, P., van Tartwijk, J. & Wubbels, T. (2005). An interpersonal perspective on teacher behaviour in the classroom. In L. Barnes (Ed.), *Contemporary Teaching and Teacher Issues,* pp.197- 226,. New York: Nova Science Publishers.

Britt, J. (2013). *Teacher-student relationships and student achievement in Grades six and seven mathematics*. Unpublished dissertation. Lynchburg, VA: Liberty University.

Brophy, J. (1988). Educating teachers about managing classrooms and students, *Teaching and Teacher Educa*tion, 4 (1), 1-18.

Brophy, J. (1996). *Teaching problem students*. New York: Guilford.

Brouwers, A. & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education,* 16(2), 239-253.

Brouwers, A. & Tomic, W. (2001). The factorial validity of scores on the Teacher interpersonal self-efficacy scale. *Educational and Psychological Measurement*, 61(3), 433-445.

Burden, P.R. (2003) *Classroom management: Creating a successful learning community*. (2nd ed.). Hoboken, New Jersey: John Wiley.

Bush, R. (1958). Principles of successful teacher-pupil relationship. What Research Says about Teaching and Learning. *Phi Delta Kappan*, 39(6), 271-273.

Creemers, B. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.

Deboute, G. (2008). *Pesten en geweld op school: Handreiking voor een daadkrachtig schoolbeleid.* Brussel: Departement onderwijs van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.

Deci, E. & Ryan, E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 55 22/01/16 09:21

de Jong, R., van Tartwijk, J., Wubbels, T., Veldman, I. & Verloop, N. (2012). Teachers' expectations of teacher-class interaction: Complementary and distinctive expectancy patterns. *Teaching and Teacher Education*, 28, 948-956.

De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., & Rosseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1006

Departement Onderwijs (2008). Spijbelkijkwijzer voor scholen in het secundair onderwijs. Brussel: departement onderwijs van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Afdeling Ondersteuningsbeleid.

Doyle, W. (1986). Classroom organisation and management. In J. Brophy. *Educating Teachers about manging classrooms and students*. Michigan: The Institute for Research on Teaching College of Education. Michigan State University

Drang, D. (2011). *Preschool teachers' beliefs, knowledge, and practices related to classroom management.* Unpublished dissertation, Maryland: University of Maryland.

Emmer, E., Evertson, C. & Anderson, L. (1980). Effective classroom management at the beginning of the school year. *The Elementary School Journal*, 80(5), 219-231.

Emmer, E. & Gerwels, M. (2011). Classroom management in middle and high school classrooms. In C. Evertson & W. Weinstein (eds.). *Handbook of Classroom Management,* pp.407-438, New York: Routledge.

Emmer, E. & Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 755-765.

Erikson, E. (1963). *Childhood and Society*. New York: Norton.

Evertson, C. (1985). Training Teachers in Classroom Management: An Experimental Study in Secondary School Classrooms. *Journal of Educational Research,* 79(1), 1-58.

Fisher, D. & Rickards, T. (1998). Associations between Teacher-Student Interpersonal Behaviour and Student Attitude to Mathematics. *Mathematics Education Research Journal*, 10(1), 3-15.

Freiberg, H. & Lapointe, J. (2011). Research-based programs or preventing and solving discipline problems. In C. Evertson & W. Weinstein (eds.). *Handbook of Classroom Management,* pp.735-786, New York: Routledge.

Froyen, L. & Iverson, A. (1999). *Schoolwide and Classroom Management: The Reflective Educator-Leader.* Upper Saddle River, N.J.: Prentice-Hall.

Giallo, R. & Little E. (2003). Classroom Behaviour Problems: The Relationship between Preparedness, Classroom Experiences, and Self-efficacy in Graduate and Student Teachers. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 3, 21-34.

Gregor, A. (2005). Examination Anxiety Live With It, Control It Or Make It Work For You? *School Psychology International*, *26*(5), 617-635.

Guskey, T. & Passaro, P. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627-643.

Hammarberg, A. (2003). *Preschool teachers' perceived control and behaviour problems in children*. Comprehensice summaries of Uppsala Dissertations from the faculty of Social Sciences. Uppsalla: Acta Universitatis Upsaliensis. Opgehaald van http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:162425/FULLTEXT01.pdf op 25 december 2013.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analysis Relating to Achievement*. Milton Park, Oxon: Routledge.

Haynes, N. (1990). Influence of self-concept on school adjustment among middle-school students. *Journal of Social Psychology*, 130(2), 199-207.

Haynes, A., Mullins, A. & Stein, B. (2004). Differential models for math anxiety in male and female college students. *Sociological Spectrum*, 24(3), 295-318.

Higgins, S., Hall, E., Wall, K., Woolner, P. & McCaughey, C. (2005). *The Impact of School Environments: A literature review.* Newcastle: The Centre for Learning and Teaching School of Education, Communication and Language Science, University of Newcastle.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 56 22/01/16 09:21

Jeynes, W. (2007). The relationship between parent involvement and urban secondary school academic achievement: a meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110.
Johnson, D & Johnson, R. (1996). Conflict Resolution and Peer Mediation Programs in Elementary and Secondary Schools: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 66(4), 459-506.
Kounin, J. (1970). Discipline and Group Management in Classrooms. New York: Holt, Rinehart and Winston.
Krathwohl, D. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice,* 41(4), 212-218.
Kyle, P. (2004). *Classroom Management: Supportive Strategies*. Bethesda: National Association of School Psychologists. Opgehaald van http://www.nasponline.org/educators/HCHSII_SupportiveStrategies.pdf op 28 januari 2014.
Lens, W. & Decruyenaere, E. (1992). Motivatie en demotivatie in het secundair onderwijs. *Caleidoscoop*, 4(3), 12-15.
MacSuga, A. & Simonsen, B. (2012). Increasing Teachers' Use of Evidence-based Classroom Management Strategies Through Consultation: Overview and Case Studies. *Beyond Behavior*, 22(1), 4-12.
Martens, R. (2008). *Motivationele effecten van mobile learning in het SBO*. Leiden: Universiteit Leiden. Opgehaald van http://www.sbohetnoorderlicht.nl/documenten/resultaten/Motivationele%20effecten%20van%20mobile%20learning.pdf op 26 juli 2010.
Martin, N., Yin, Z. & Mayall, H. (2008). The Attitudes & Beliefs on Classroom Control Inventory- Revised and Revisited: A Continuation of Construct Validation. *Journal of Classroom Interaction,* 42(2), 11-20.
Marzano, R., Marzano, J. & Pickering, D. (2003). *Classroom management that works.* Alexander (VI): ASCD.
Miller, A., Ferguson, A. & Simpson, R. (1998). The Perceived Effectiveness of Rewards and Sanctions in Primary Schools: adding in the parental perspective. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 18(1), 55-64, DOI: 10.1080/0144341980180104.
Moens, L., Smits, D., Van Droogenbroeck, I. & Van Damme, J. (2009). *Onderzoek naar klas- en leerkrachtkenmerken in de basisschool: effect op taal- en rekenprestaties en schoolwelbevinden in het vierde leerjaar*. Eindrapport PWO-project – September 2008-september 2009. Leuven: KULeuven (opgehaald van https://devel.kahosl.be/projectondernemen/sites/default/files/mediabestanden/2009-12-11_Onderzoeksrapport_PWO_prestaties_welbevinden.pdf op 25 december 2013.
Muchinsky, P. & Monahan, C. (1987). What is person-environment congruence? Supplementary versus complementary models of fit. *Journal of Vocational Behavior,* 31(3), 268-277.
OECD (2014). *Who are the school truants?* PISA in Focus 35. Paris: OECD. Opgehaald van http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/educationindicatorsinfocus.htm op 28 januari 2014.
Oliver, R. & Reschly, D. (2007). *Effective Classroom Management: Teacher Preparation and Professional Development*. Washington: National Comprehensive Centre for Teacher Quality. Opgehaald van http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543769.pdf op 25 december 2013.
Onderwijsraad (2010). *De school en leerlingen met gedragsproblemen.* Den Haag: Onderwijsraad. Opgehaald van http://www.onderwijsraad.nl/upload/publicaties/569/documenten/school-en-leerlingen-met-gedragsproblemen.pdf op 28 januari 2014.
Pakan, N. & The Society for Safe and Caring Schools and Communities (2007). *Restorative Justice Community/Classroom Conferencing – A guide for parents and teachers.* Edmonton: The Society for Safe and Caring Schools and Communities. Opgehaald van http://safeandcaring.ca/wp-content/uploads/2013/08/Restorative-Justice-booklet-Web-version.pdf op 28 januari 2014.
Pena, D. (2014). Parental involvement: influencing factors and implications. *The journal of educational research,* 94(1), 42-54, DOI: 10.1080/00220670009598741.
Redant, G. (2005). *Doeltreffend klasbeheer. Effectief omgaan met de klasgroep.* Antwerpen: Garant.
Ryan, R. & Deci, E. (2000). Extrinsic and intrinsic motivations. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
Schunk, D., Pintrich, P. & Meece, J. (2002). *Motivation in Education: Theory, research and applications.* Upper Saddle River, NJ: Pearson-Merrill



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 57 22/01/16 09:21

Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D. & Sugai, G. (2008). A review of evidence based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education and Treatment of Children*, 31(3), 351-380.
Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
Snowman, J. & Biehler, R. (2003). *Psychology applied to teaching*. Boston/New York: Houghton Mifflin Company.
Spruyt, B. & Keppens, G. (2011). *Van occasionele tot reguliere spijbelaar: een onderzoek naar het profiel van spijbelaars en de invloed van school en omgeving op spijbelen.* Brussel: VUB, Werkgroep TOR.
Stage, S. & Quiroz, D. (1997). A meta-analysis of interventions to decrease disruptive classroom behavior in public education settings. *School Psychology Review*, 26(3), 333-368.
Valcke, M. (2010). *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap*. Gent: Academia Press
Valcke, M. (2014). *Krachtige leeromgevingen*. Gent: Academia Press
Vandercruysse, S., De Fraine, B. & Van den Noortgate, W. (2011). Leraren: Behoefte aan nascholing? Een studie naar de nascholingsbehoeften van leraren secundair onderwijs. *Impuls*, 41(3), 133-143.
Vansteenkiste, M., Soenens, B., Sierens, E. & Lens, W. (2005). Hoe kunnen we leren en presteren bevorderen? Een autonomie-ondersteunend versus controlerend schoolklimaat. *Caleidoscoop*, 17, 18-25.
VLOR (2006). *Leerkracht – Veerkracht. Stapstenen voor het begeleiden van jongeren met gedragsproblemen.* Brussel: VLOR. Opghaald van http://www.vlor.be/sites/www.vlor.be/files/leer_veerkracht_boek.pdf op 25 december 2013.
Wubbels, T. (1993). *Teacher-student relationships in science and mathematics classes* (What research says to the science and mathematics teacher, No. 11). Perth: National Key Centre for School Mathematics and Mathematics, Curtin University of Technology.
Wubbels, T., Créton, H. & Hooymayers, H. (1992). Review of research on teacher communication styles with use of the Leary model. *Journal of Classroom Interaction*, 27, 1-12.
Wubbels, T. & Levy, J. (1991). A comparison of interpersonal behavior of Dutch and American teachers. *International Journal of Intercultural Relations*, 15(1), 1-18.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 58 22/01/16 09:21



Thema 2

Klasmanagement en Motivatie

Vragen uit de onderwijspraktijk

- Ik ben al tevreden als sommige leerlingen in de klas aanwezig zijn. Maar hoe krijg ik ze nu ook nog aan de slag?
- Volgens mij ligt het vooral aan de ouders. Die ondersteunen die gasten gewoon te weinig, toch?
- Het Internet, die telefoons, … dat slorpt al hun tijd en energie op. Voor school is er geen motivatie meer over.
- Wat kan ik er aan doen? Die leerlingen moeten toch zelf willen?
- Eén rotte appel in de klas is genoeg en je les is naar de vaantjes.
- Hoe slaagt m'n collega er toch in om die leerlingen te boeien en te enthousiasmeren?
- Praktisch werk … dat willen ze doen maar wat moet ik met m'n theorievak. Ondankbare taak.
- Waarderen, waarderen, … maar je kan toch moeilijk het werk van de leerlingen waarderen als het niet goed is?
- Hangt motivatie niet samen met "kennen en kunnen"?
- …

Leerdoelen

Na afronding van dit thema beheers je de volgende leerdoelen:

- De relatie tussen het thema motivatie en de verschillende opvattingen over leren en instructie toelichten met voorbeelden.
- Een definitie geven van motivatie, waarin de invloed op het gedrag met voorbeelden wordt beschreven.
- Illustreren waar motivatie bij doelgericht gedrag voor staat.
- Voorbeelden geven van de "reciproke" relatie tussen motivatie en gedrag.
- De vijf gemeenschappelijke assumpties van hedendaagse benaderingen voor motivatie opsommen.
- Een globale schets weergeven van de opbouw van de "Expectancy–Value Theory"; met voldoende aandacht aan de twee centrale begrippen.
- De waarde van een taak illustreren in de context van de "Expectancy–Value Theory".
- "Expectancies" toelichten met voorbeelden.
- Illustreren hoe het affectief geheugen de expectancies beïnvloedt.
- Het cluster aan motivationele opvattingen in de context van de "Expectancy–Value Theory" samenhangend beschrijven en illustreren met een voorbeeld; bijv. bij het lastig hebben met een leesbaar handschrift.
- De onderliggende interne cognitieve processen voor motivatie in de "Expectancy–Value Theory" samenhangend beschrijven.
- Een beknopte definitie van attributies neerschrijven.
- Het attributieproces – vanuit de twee soorten antecedenten – toelichten a.d.h.v. een voorbeeld.
- Een aantal attributies van studenten bij een statistiekexamen ordenen naar stabiliteit, locus en controle.

- Een advies schrijven aan leerkrachten met betrekking tot de aandacht die ze moeten hebben voor te snelle attributies bij succes of falen.
- Beschrijven hoe de zelfdeterminatietheorie de relatie tussen leerkracht en leerling centraal plaatst.
- De mogelijke evolutie van extrinsieke motivatie naar intrinsieke motivatie illustreren in de context van de zelfdeterminatietheorie en dit met een voorbeeld uit de lessen lichamelijke opvoeding (of uit uw eigen vakgebied).
- Met voorbeelden aantonen dat ook de motivatie van de leerkracht essentieel is in functie van het halen van goede resultaten bij het lesgeven, werken met leerlingen, handelen volgens een bepaalde onderwijsaanpak, … .

Mindmap

Dit thema snijdt een complexe problematiek aan. De reden hiervoor is dat motivatie – in de context van klasmanagement – niet enkel als een "kenmerk" van leerlingen kan worden bekeken. Er is een duidelijke interactie met de kenmerken van de leerkracht en vooral met zijn/haar beslissingen bij het uitwerken van de leeromgeving. Maar het wordt nog complexer wanneer we beseffen dat ook aspecten van de organisatie en de context een rol spelen. Bij Hattie (2009) vinden we "motivatie" dan ook terug als een belangrijke beïnvloedende variabele op de leerprestaties van leerlingen:

Kenmerk instructieverantwoordelijke	Aantal meta-studies	Totaal aantal studies	Aantal subjecten	Aantal effecten	*d*[a]	CLE[b]	Rang[c]
Motivationele variabelen en persoonlijkheid							
- Persoonlijkheid	4	234	-	1.481	0,19	14%	109
- *Zelfconcept*	*6*	*324*	*305.859*	*2.113*	*0,43*	*30%*	*60*
- *Motivatie*	*6*	*322*	*110.373*	*979*	*0,48*	*34%*	*51*
- *Concentratie – doorzetten – zich inzetten*	*5*	*146*	*12.968*	*587*	*0,48*	*34%*	*49*
- *Verminderen angst*	*4*	*121*	*83.181*	*1.097*	*0,40*	*28%*	*66*
- Attitude t.o.v. wiskunde en wetenschappen	3	288	732.994	664	0,36	26%	75

[a] d staat voor Cohen's effect size.
[b] CLE staat voor Common Language Effect. Dit betekent dat bij een CLE van bijv. 62%, in 62% van de gevallen deze interventie of dat kenmerk een positief effect zal hebben op de leerprestaties van de leerlingen.
[c] Rang verwijst naar de rangorde van het onderzochte effect. Hoe kleiner de rangorde, hoe belangrijker het effect. Zo staat microteaching gerangschikt als vierde belangrijkste invloed op leerprestaties van leerlingen.
[d] nb staat voor 'gegeven niet beschikbaar' in de gepubliceerde onderzoeksrapportage.

Uittreksel uit de overzichtstabel met de meta-analyse gegevens over de invloed van leerlingenkenmerken op leerprestaties (Hattie, 2009, p.39; belangrijke effect sizes zijn cursief weergegeven).

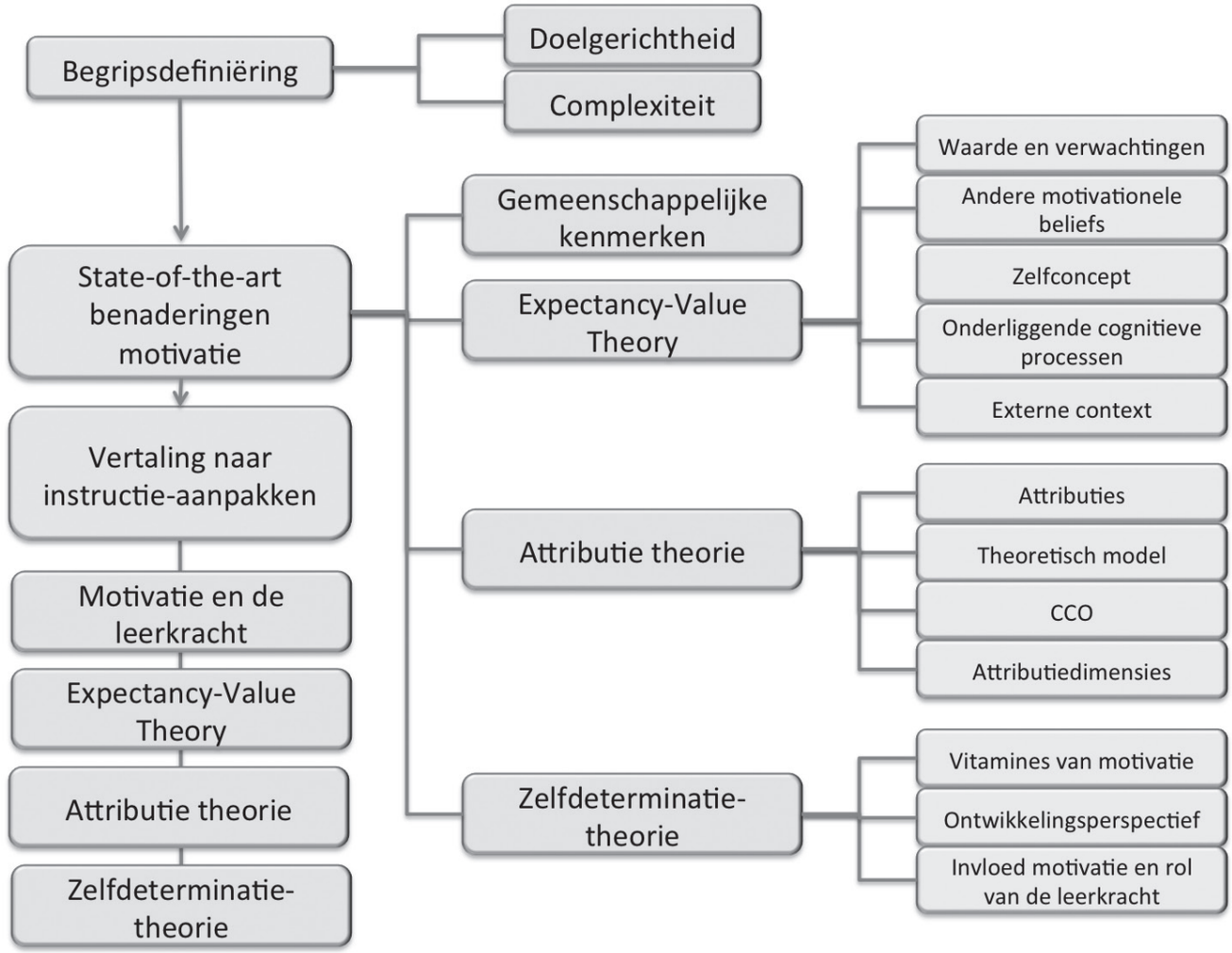
Bij het bestuderen van dit tweede thema in dit handboek is het van belang om meteen de samenhang tussen alle actoren, processen en variabelen in het oog te houden. Bekijk motivatie dus niet op een reductionistische wijze. Een voorbeeld van dit laatste is om motivatie enkel als "oorzaak" te zien van leerprestaties of van problematische leersituaties. Motivatie is ook het "gevolg" van een aantal interne en externe factoren. Het heeft een "reciprook" effect zoals we later zullen benadrukken.

In dit thema leggen we eerst de nadruk op een aantal theoretische modellen die zeer dominant zijn in de praktijkgerichte literatuur rond motivatie. Meteen geven we empirisch onderzoek mee dat in de Vlaamse context is verzameld om de relevantie van die theoretische modellen te onderbouwen. In het tweede deel kijken we naar de concrete vertaling van deze theorieën naar het praktisch handelen van een leerkracht in de klas. Uiteraard is dit laatste de kern van wat je meeneemt uit dit hoofdstuk: hoe vertalen theoretische kaders zich in gericht didactisch handelen, in het creëren van succesvolle leeromgevingen?



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 60 22/01/16 09:21

De structuur van het thema is dus *grosso modo* op te delen in twee delen: een inleiding op de theoretische basis en een vertaling naar de onderwijspraktijk. We benadrukken de spiegeling tussen de theoretische en empirische basis voor het begrip, vervolgens bekijken we hoe één en ander hanteerbaar kan gemaakt worden naar instructie toe.



Advance organizer

Lees het artikel uit Klasse, "Leerlingen Houtbewerking bouwen elektrische gitaar" (http://www.klasse.be/index.php?id=15503) van augustus 2005.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 61 22/01/16 09:21

Leerlingen Houtbewerking bouwen een elektrische gitaar

De beroepsleerlingen van het 4de en 5de jaar Houtbewerking aan het Koninklijk Atheneum in Oudenaarde bouwden zelf een elektrische gitaar. Een race tegen de tijd om die aan het grote publiek te showen tijdens de opendeurdag. Maar ze haalden de deadline. Door de boxen klinken de messcherpe riffs van Rage Against The Machine. Belgische rocklegende Paul Couter test meteen een blues uit op de gitaar. Met succes. Ook gitarist Tom Lauwaerts reageert enthousiast: "De gitaar speelt goed en is perfect afgesteld.".



Eind februari startte leraar houtbewerking Pierre Debrauwer in zijn klassen met de gitaarbouw. «Ik ben zelf bassist en gitarist. Vanuit die persoonlijke interesse heb ik een voorstel ingediend om de leerlingen een eigen gitaar te laten bouwen. Na drie jaar is het project goedgekeurd. Het is voor de leerlingen een unieke kans om naast de traditionele houtbewerking een initiatie in de gitaarbouw te krijgen.»

Meer dan veertig leerlingen werken mee. «We hebben de jongeren meegenomen naar de opnamestudio's, en dat vonden ze de max. Het is een ideaal moment om gitaar te leren spelen: ze beginnen met een goedkope gitaar van een redelijke kwaliteit die ze bovendien zelf gemaakt hebben. We hebben voorzien dat ze de gitaar later kunnen upgraden: slagplaat, arm, humbucker kunnen ze zelf vervangen.»

Het project krijgt steun van buiten de schoolmuren. Belgische rocklegende Paul Couter schudt een bluesje uit zijn mouw, terwijl singer-songwriter Bruno Deneckere en Gorki-bassist Erik Van Biesen goedkeurend toekijken. Zij zijn muzikale peters van het project en komen langs om de leerlingen te **motiveren** en hun tips te geven. Gitarist-gitaarbouwer Jean-Luc Stockman: "Ik heb de gitaren afgeregeld: de hoogte van de snaren, de helling van de hals. De leerlingen hebben mooi werk geleverd. Vanzelfsprekend zitten er nog schoonheidsfoutjes op. De afwerking kan beter, maar de klank van de gitaar zit goed."

Je merkt dat in deze tekst het begrip "motiveren" wordt gebruikt. Noteer minimaal 5 redenen waarom leerlingen – in de beschreven context van het beroepsonderwijs – wel of niet gemotiveerd kunnen zijn of kunnen worden om houtbewerking te leren en vooral om dan een elektrische gitaar te leren bouwen.

Leg vervolgens je redenen samen met enkele andere studenten. Zoek naar verschillende manieren om de motivatieredenen te ordenen. In principe ontdek je op deze manier dat motivatie een multidimensioneel begrip is dat beïnvloed wordt door heel wat externe en interne factoren.

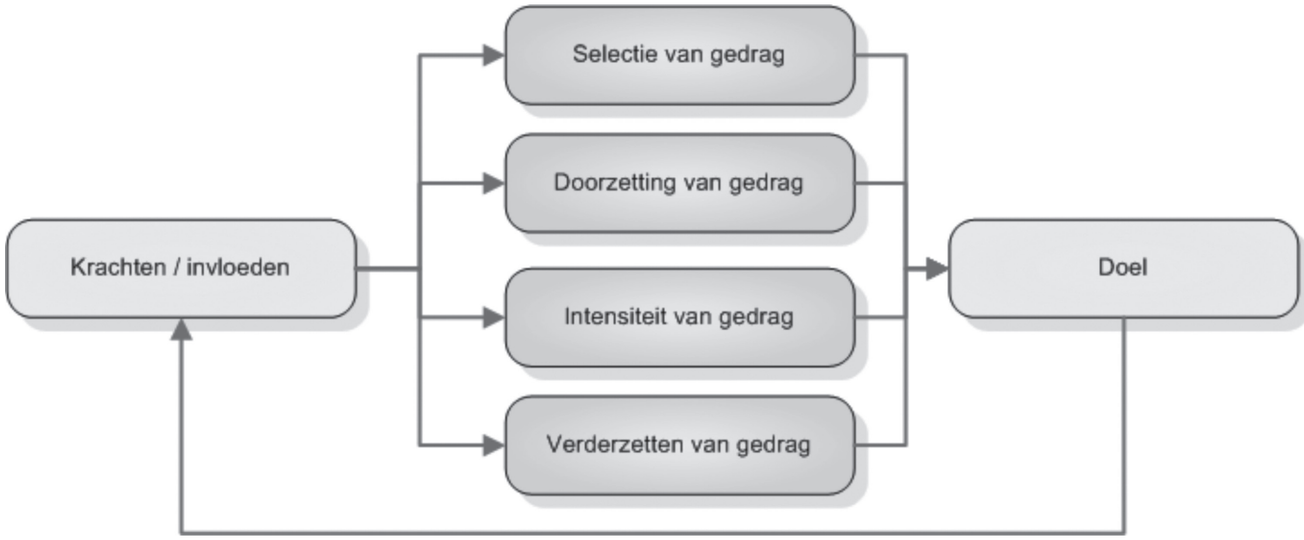


Klasmanagement en reflectie 2016.indd 62 22/01/16 09:21

Een begripsdefiniëring

Het is lastig om een kant en klare werkdefinitie naar voren te schuiven voor het begrip motivatie. We geven daarom een voorlopige begripsomschrijving die verder verfijnd zal worden wanneer we, verder in dit thema, meer concrete theoretisch-motivationele kaders bespreken.

Snowman & Biehler (2003, p.383) stellen de volgende omschrijving voor: "*Motivation is typically defined as the porces that account for the selection, persistence, intensity, and continuation of behavior.*" Met andere woorden, motivatie wordt gezien als het geheel aan invloeden en krachten die kenmerken van toekomstig gedrag beïnvloeden: de selectie van het gedrag, de mate waarin dit gedrag doorgezet wordt, de inzet, de intensiteit bij het vertonen van het gedrag en de mate waarin het gedrag wordt verder gezet. Dit kunnen we schematisch als volgt voorstellen.



In de literatuur breidt men deze omschrijving verder uit. In dit opzicht is zeker de werkomschrijving van Schunk, Pintrich & Meece (2008, pp.4-5) van belang: "*Motivatie is het proces waardoor **doelgericht** gedrag wordt uitgelokt en onderhouden*". De auteurs voegen aan de eerste versie van de werkdefinitie een zeer belangrijk element toe, namelijk de "doelgerichtheid" van het gedrag. Dit verklaart ook waarom in de figuur een pijl is toegevoegd vanuit de kenmerken van het gedrag naar het concept "doel". De doelen – veraf of dichtbij – bepalen de richting van het gedrag en geven ook aan, dat de leerling dit doel bewust voor ogen houdt. De doelgerichte activiteit is meestal observeerbaar: de duur van het willen uitvoeren van gemotiveerd gedrag, de inspanning die men doet om het gedrag verder te tonen, het herhalen van het gedrag na een tegenslag, … . Maar het gedrag kan ook niet observeerbaar zijn: plannen, intern herhalen, ordenen, monitoring, beslissingen nemen, … .
Ten derde is in de figuur nog een pijl toegevoegd vanuit "doelgedrag" naar "krachten/invloeden". Dit is een aspect van motivatie dat in vrijwel alle hedendaagse benaderingen is terug te vinden: er is een reciprociteit, een wederkerigheid in de relatie tussen doel en de mate waarin de motivationele invloeden en krachten elkaar beïnvloeden. Deze wederkerigheid is te herkennen in bijvoorbeeld testangst of wiskundeangst.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 63 22/01/16 09:21

Motivatie als factor in een complex samenspel van variabelen: testangst en wiskundeangst als voorbeeld

We werken – als voorbeeld – de rol van testangst/wiskundeangst wat verder uit in de context van het thema motivatie. Veel leerlingen hebben "schrik" van wiskunde:

- hierdoor zijn ze minder gemotiveerd (spannen zich minder in, zetten minder door, houden inspanningen minder lang vol);
- daardoor zijn hun resultaten lager;
- dat bevestigt hun opvatting dat ze "niet goed zijn in wiskunde";
- waardoor ze de volgende keer zich minder gaan inzetten voor een wiskundetaak;
- dit leidt opnieuw tot mindere schoolresultaten, … .

Op die manier zitten leerlingen heel snel in een neerwaartse spiraal.

Er is vrij veel onderzoek opgezet over de negatieve invloed van testangst/wiskundeangst. Zo stellen Haynes, Mullins & Stein (2004) vast – bij een onderzoek naar wiskundeangst bij secundaire school studenten (college level) – dat wiskundeangst inderdaad een significante en directe negatieve invloed heeft op wiskundescores en algemene schoolresultaten.

Maar contextuele factoren spelen ook een rol. In de informele setting van een museum – bv. een wetenschapsmuseum waarin met wiskunde wordt "gespeeld" – blijken jongeren wèl gemotiveerd aan de slag te gaan. In de formele setting van een klas blijkt wiskundeangst/testangst sneller toe te slaan. De relatie tussen wiskundeangst, motivatie en leerprestaties is complex. Zo werd vastgesteld – vooral bij jongens – dat de wiskundeangst daalde als gevolg van betere wiskundescores (een voorbeeld van reciprociteit). Maar, bij meisjes werd dit laatste niet vastgesteld. Dit voorbeeld geeft meteen aan dat de theorievorming en het onderzoek in verband met het begrip motivatie zeer snel complex worden en dat er naast algemeen geldige relaties tussen deelaspecten ook heel individuele en/of situationele verschillen bestaan. Dit laatste blijkt ook uit een onderzoek van Gregor (2005) over examenangst bij leerlingen secundair onderwijs. Het onderzoek toont aan dat instructieaanpakken kunnen ontwikkeld worden om de negatieve feedback-lus tussen het bereiken van doelen en testangst te doorbreken. In dit onderzoek werd een interventie ontwikkeld waarbij leerlingen geholpen werden hun eigen angst te beheersen. Interessant in dit onderzoek was ook de bevinding dat wiskundeangst niet altijd automatisch tot negatieve toets-scores leidt. Integendeel, een optimaal niveau van wiskundeangst blijkt te leiden tot de hoogste wiskundescores. In de literatuur noemt men dit eu-stress (een soort "goede stress"). In dit verband stellen Lin & Yussof (2013, p. 1) vast: "*Regardless of the negativity or positivity of stress, a certain level of stress is required for well-being*". Maar ze stellen even goed vast dat de grens snel bereikt is waarop de stress-situatie omslaat: "*However, excess stress, as well as long-term stressful condition, can disrupt performance and cause a variety of emotional, behavioral and physiological problems which occur in a 'vicious cycle*'" (ibid, p.1).

Gezien het doel van dit thema over motivatie, namelijk leerkrachten versterken bij het ontwikkelen van krachtige leeromgevingen, is vooral onderzoek dat probeert aan te tonen hoe we deze negatieve spiraal kunnen ombuigen, interessant. Testangst roept bv. de vraag op of een aangepast toetsbeleid negatieve effecten kan vermijden. In dit verband wordt dikwijls de vraag gesteld of het al dan niet aankondigen van toetsen een positieve of negatieve invloed heeft. In de – veelal oudere literatuur – wordt meermaals aangehaald dat onverwachte toetsen een goede motivator kunnen zijn zodat leerlingen frequenter en beter de leerstof verwerken en de volgende lessen voorbereiden (zie bv. Graham, 1999). Zoals we verder in dit thema zullen benadrukken is deze verwachting te bekritiseren: onverwachte toetsen versterken testangst. Onverwachte toetsen worden ervaren als een externe controle op leerlingengedrag. In tegenstelling met onverwacht toetsen geven stellen auteurs (bv. Vansteenkiste, Soenens, Sierens & Lens, 2005) voor om meer in interactie te gaan met leerlingen bij het bepalen van deadlines voor toetsen. De auteurs benadrukken dat leerlingen het krijgen

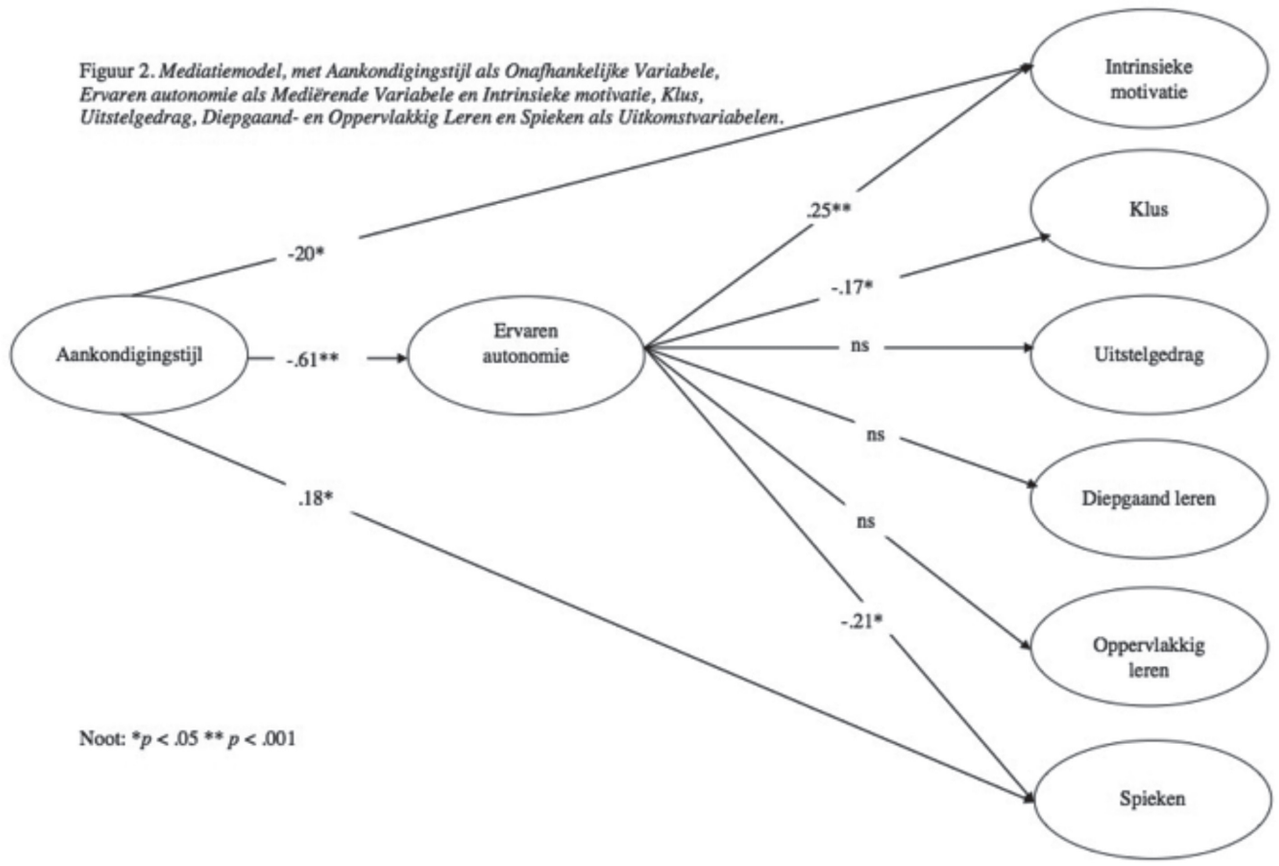


Klasmanagement en reflectie 2016.indd 64 22/01/16 09:21

van “keuzes” bij het bepalen van deadlines als positief ervaren en dat dit de intrinsieke motivatie verhoogt. Dit lijkt door hun onderzoek bevestigd te worden.

Uit recent onderzoek van Valckenier (2014) bij 392 leerlingen uit drie ASO scholen (gemiddelde leeftijd 15 tot 18 jaar), blijkt bv. dat, het niet aankondigen van toetsen, door de leerlingen als zeer negatief wordt ervaren en vooral dat dit hun behoefte aan “autonomie” aantast (straks situeren we het begrip autonomie in een ruimer motivatiemodel) en ook een negatieve invloed heeft op de intrinsieke motivatie van leerlingen. Nog belangrijker is de vaststelling dat het ook het “oppervlakkig” leren (bv. memoriseren i.p.v. inzichtelijk verwerken) van de leerstof in de hand werkt. Valckenier schrijft letterlijk (ibid, p.61): “*Het heeft een effect op de mate waarin leerlingen studeren zien als een klus (…)*”.

De volgende figuur toont duidelijk hoe het niet-aankondigen van toetsen een sterk negatieve impact heeft op het gevolg van ervaren autonomie (dus méér controle) en een negatief effect heeft op de intrinsieke motivatie. Het leidt ook tot méér spieken en het meer ervaren van leren als een “klus”. Uit hetzelfde onderzoek blijkt wel dat de leerlingen door onaangekondigde toetsen minder uitstelgedrag vertonen, maar dit ten koste van meer leerangst, minder plezier in studeren, … . Terecht pleiten de onderzoekers er dan ook voor om het bepalen van deadlines en het plannen van toetsen in overleg met de leerlingen aan te pakken.



Niet aankondigen van toetsen heeft een grote negatieve invloed op de autonomie van leerlingen in het secundair onderwijs (Valckenier, 2014, p.61).

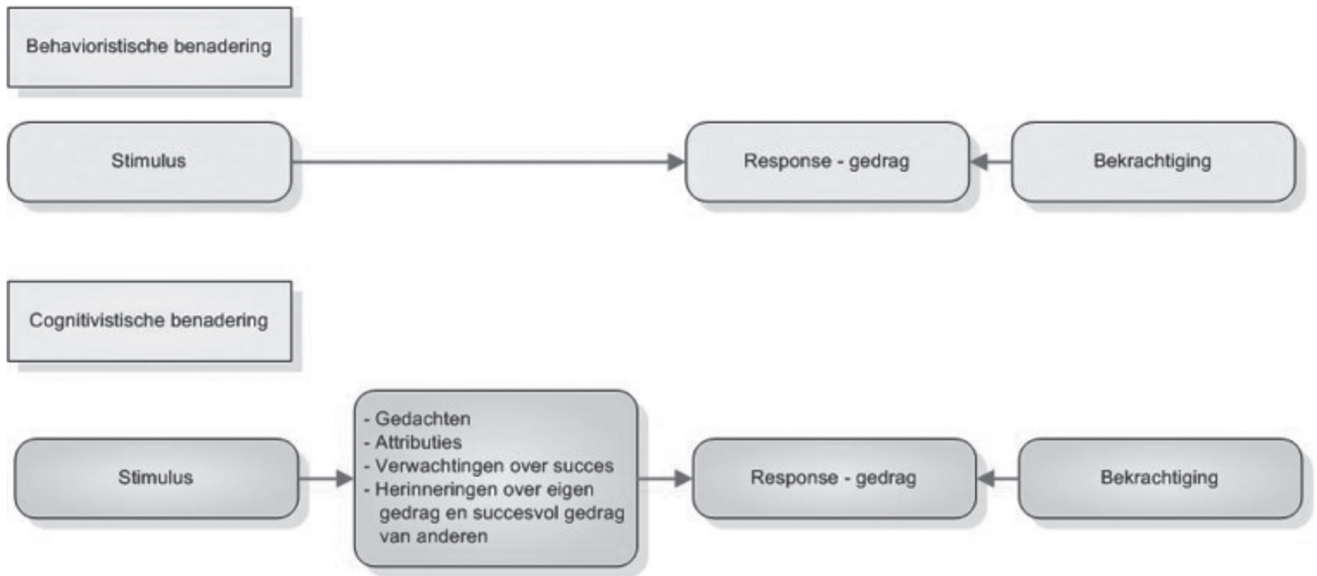


Klasmanagement en reflectie 2016.indd 65 22/01/16 09:21

State-of-the-art benaderingen van motivatie

Gemeenschappelijke kenmerken

De hedendaagse benaderingen van motivatie verschillen fundamenteel van de vroegere filosofische, behavioristische en "arousal" opvattingen. Vrijwel alle state-of-the-art modellen voor motivatie gaan uit van een cognitivistische kijk op interne mentale processen. Het volgende schema geeft dit basaal weer. Daarbij contrasteren we eerder behavioristische modellen met de hedendaagse modellen.



Schunk, Pintrich & Meece (2008, p.40) benadrukken dat de hedendaagse modellen de volgende kenmerken delen:

1. Motivatie wordt benaderd vanuit cognities; dit wil zeggen als opvattingen (beliefs), gedachten (thoughts), doelen en representaties met betrekking tot zichzelf (self-representations). Dit betekent dat motivatie het doelgerichte gedrag op een cognitieve manier aanstuurt.
2. Ten tweede benadrukken vrijwel alle hedendaagse aanpakken dat motivatie in een reciproke relatie staat tot het doelgerichte gedrag. Met andere woorden, motivatie is niet te benaderen als een klassieke onafhankelijke of als afhankelijke variabele. Motivatie beïnvloedt en wordt beïnvloed door de resultaten van doelgericht gedrag. Zo stelde Ruys (2006) vast dat kinderen in het 5de leerjaar enthousiast starten met het leren van Frans op de basisschool. Dit bepaalt hun inzet voor dit nieuwe schoolvak. Maar de mate waarin kinderen succeservaringen opdoen met dit nieuwe schoolvak blijkt hun verdere motivatie voor Frans sterk te beïnvloeden. Zo is het enthousiasme voor Frans reeds duidelijk lager in het 6de leerjaar. Vooral hun visie op het Frans en de Franse cultuur (integratieve motivatie), hun linguïstisch zelfvertrouwen en hun attitude ten opzichte van de leersituatie in de lessen Frans blijken significant gedaald in het 6de leerjaar. Reciprociteit of wederkerigheid tussen de uitkomsten van doelgericht gedrag en motivatie kan dus negatieve gevolgen hebben. De reciprociteit tussen motivatie en gedrag kunnen we ook positief benaderen, omdat het helpt een negatieve spiraal te onderbreken. Maar dit veronderstelt dan wel een expliciete interventie van de instructieverantwoordelijke. Hij/zij moet zich bewust zijn van de invloed van de eigen instructie-aanpak en dus van de leeromgeving die hij/zij creëert.
3. Een derde gemeenschappelijk kenmerk benadrukt de invloed van sociale en contextuele variabelen. Een sterk gemotiveerde leerling heeft ook een ondersteunende (sociale) context en leeromgeving nodig. In de context van ons handboek is dit cruciaal. Elke opvatting over motivatie kan/moet handvatten aanreiken om de persoonlijke motivatie van een leerling te bevorderen of te ondersteunen.



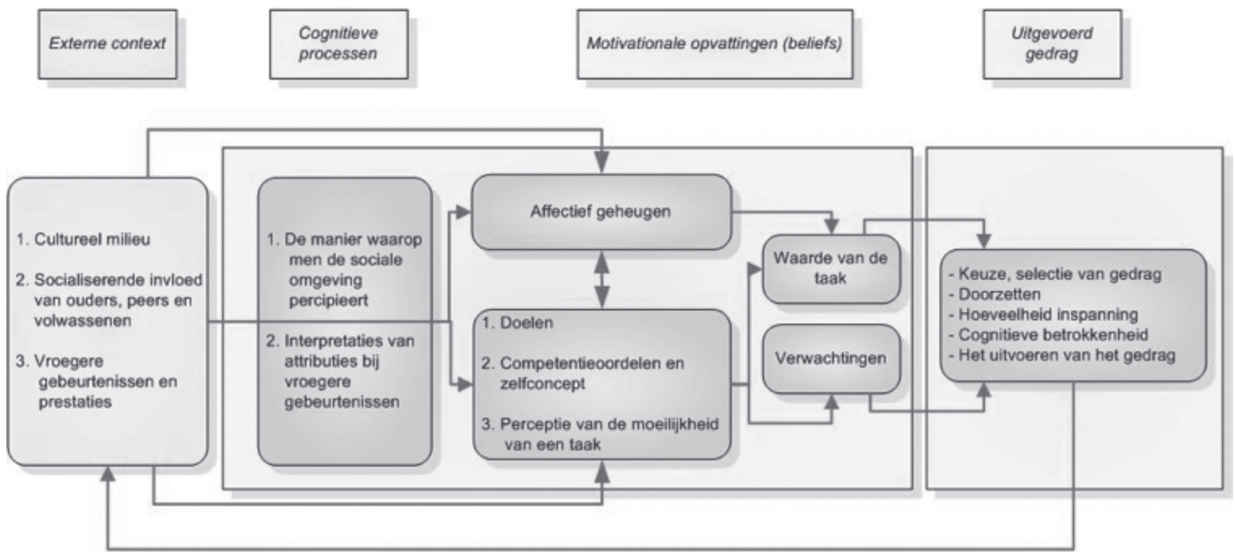
Klasmanagement en reflectie 2016.indd 66 22/01/16 09:21

4. Een vierde gemeenschappelijk kenmerk ligt voor de hand. Vrijwel alle recente theorieën benadrukken dat motivatie evolueert met de individuele ontwikkeling. De motivatie van kleuters, leerlingen, studenten en volwassenen verschilt. Ook dit heeft praktijkimplicaties omdat het leerkrachten voor de taak plaatst om – op een aangepaste manier – de motivatie te versterken en/of uit te lokken bij de verschillende leeftijdsgroepen. Het verplicht leerkrachten ook om bewust de ontwikkeling in de motivatie van leerlingen te onderkennen. Met andere woorden: de meeste leerlingen zijn niet intrinsiek gemotiveerd voor een school. Maar een leerkracht kan wel de – veelal extrinsieke – motivatie van leerlingen ombuigen tot een meer intrinsieke motivatie.
5. Een laatste gemeenschappelijke karakteristiek is dat motivatie beïnvloed wordt door individuele, groeps- en cultuurkenmerken. Etniciteit, sociaal-economische status, geslacht, begaafdheidsniveau, … spelen een rol in de aard en de invloed van motivatie op leergedrag. Bekijken we verschillende verklaringsmodellen voor sociale ongelijkheid in onderwijs dan is dit hier aan te relateren. Het cultureel deficitmodel verwijst bv. naar verschillen in het sociaal kapitaal dat kinderen verwerven, volgens de sociaal-economische klasse waartoe ze behoren. Dit "cultureel kapitaal" omvat krachten/invloeden die gedrag kunnen bepalen; bijv. waarden, normen, opvattingen, aspiraties, … . Leerlingen die thuis gestimuleerd worden om succes te hebben op school, die geholpen worden bij hun schooltaken, die gewaardeerd worden voor hun schoolse inzet, … krijgen indirect een cultureel kapitaal mee dat hen een voorsprong geeft en hun motivatie direct beïnvloedt.

In de verdere uitwerking van de theoretische basis voor het begrip motivatie behandelen we drie perspectieven:
- de expectancy-value theorie van Wigfield & Eccles;
- de attributietheorie van Weiner;
- de zelfdeterminatietheorie van Deci & Ryan.

De "Expectancy-Value Theory" voor motivatie

De kern van deze theorie is gelegd door Wigfield & Eccles (2000, 2002). Hun opvatting gaat uit van twee centrale begrippen:
- *Verwachtingen*: de inschatting die men heeft om een taak succesvol uit te voeren.
- De *waarde* die men hecht aan de taak. Welke indirecte en directe voordelen kan het uitvoeren van een taak opleveren?



Vereenvoudigde voorstelling van het model van Wigfield & Eccles (gebaseerd op Schunk, Pintrich & Meece, 2008, p.51).



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 67 22/01/16 09:21

Waarde en verwachtingen

De schematische voorstelling geeft aan dat de inschatting van *waarde* van een taak èn de *verwachting* over het al dan niet succesvol kunnen uitvoeren van een taak, de motivatie voor het uitvoeren van een bepaald gedrag beïnvloedt. "Expectancies" en "values" bepalen de selectie van het gedrag, de mate waarin de leerlingen doorzetten, de mate van inspanningen die ze leveren, hun cognitieve betrokkenheid bij het gedrag en het feitelijk uitvoeren van het gedrag.
De "waarde" van de taak is een containerbegrip. De auteurs onderscheiden vier verschillende types "waarde":

- Het *belang* van de taak (importance), wat verwijst naar de mate waarin het goed uitvoeren van een taak in direct verband staat met het functioneren van de leerling. Een leerling die bijv. sporthumaniora volgt zal meer belang hechten aan het goed presteren op een loopwedstrijd dan een leerling die Latijn-Wiskunde volgt in het Algemeen Secundair Onderwijs.
- De *intrinsieke waarde* van de taak, die betrekking heeft op het plezier dat het uitvoeren van de taak met zich mee kan brengen. Deze conceptuele invulling is nauw verwant aan wat we later aanduiden als intrinsieke motivatie. Zo kan "zingen", voor iemand die zingen als hobby heeft, een grotere taakwaarde hebben dan het uitwerken van een samenvatting over een politiek debat.
- De *nuttigheidswaarde* van het uitvoeren van de taak, wat verwijst naar de relevantie van een taak voor later studiesucces of het beter uitvoeren van beroepstaken. Zo zal een leerling die later Informatica wil studeren een andere taakwaarde hechten aan wiskunde-oefeningen dan een leerling die beslist heeft om een toneelopleiding te volgen in de Studio Herman Teirlinck.



De inschatting van de nuttigheid van leertaken speelt een grote rol bij volwasseneneducatie. De foto verwijst naar een leercentrum dat door de Can Tho universiteit in Vietnam is opgezet bij garnalenkwekers in de Mekong Delta. Het is opvallend dat veel boeren zeer gemotiveerd zijn om in dergelijke projecten te stappen. De directe "nuttigheid" van de leerervaringen wordt snel aangevoeld (Can Tho, Vietnam, november 2006).

- Een vierde invulling van taakwaarde is de *ingeschatte kost,* wat verwijst naar de inschatting van de inspanningen, de moeite, de last, … die het uitvoeren van een taak met zich zal meebrengen. Dit is eerder een negatieve invulling van het begrip "value".



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 68 22/01/16 09:21

Voorbeeld van een meetinstrument om taakwaarde in te schatten (onderdeel van de MSLQ; Pintrich & De Groot, 1990):

Cronbach's Alpha =0,80
4. Ik denk dat ik later gebruik kan maken van wat ik op school leer.
10. Ik vind het belangrijk de lesstof goed te leren.
17. Ik ben heel erg geïnteresseerd in de inhoud van de schoolvakken.
23. Ik denk dat het voor mij nuttig is om de lesstof van de schoolvakken te leren.
26. Ik vind de onderwerpen van de schoolvakken leuk.
27. Ik vind het belangrijk om de lesstof goed te begrijpen.

(zie ook http://www.indiana.edu/~p540alex/MSLQ.pdf)

De inschatting van de *waarde* van een taak en de *verwachtingen* over de eigen mogelijkheden om de taak succesvol uit te voeren, hebben een invloed op de uiteindelijke leerresultaten. In een onderzoek bij Koreaanse studenten secundair onderwijs (college level), stelde Bong (2001) vast dat er een positieve samenhang is tussen de ingeschatte taakwaarde en de eigen verwachtingen ten aanzien van de taakuitvoering. Bovendien bleek vooral "de inschatting van de waarde van de taak" de beste voorspeller voor goede leerresultaten en de intentie om zich in te schrijven voor een vervolgcursus.

Andere motivationele beliefs

De "expectancies" en de "values" worden aangeduid als motivationele opvattingen (beliefs). Deze beliefs worden beinvloed door andere motivationele opvattingen. Ten eerste is er het *affectieve geheugen*. Heeft een leerling slechte toetsresultaten behaald bij een eerdere toets Frans, dan zal de herinnering aan deze nare ervaring een invloed hebben op de succesverwachting en de waarde die hij/zij aan de taak hecht. Andere motivationele opvattingen zijn:

- *Doelen:* dit zijn korte en lange termijn doelen die kunnen variëren van: "Ik wil een 8/10 halen voor scheikunde." tot "Ik wil dermatoloog worden." Let op: deze doelen zijn niet hetzelfde als gedragsdoelen die het uitvoeren van een taak bepalen.
- *Competentieoordelen en zelfconcept:* deze zelfbeoordelingen geven weer wat leerlingen van zichzelf vinden, hun zelfbeeld, hun fysische aantrekkelijkheid, hun sociaal zelfbeeld (en dus de mate van aanvaard zijn door de groep), hun sportvaardigheden, … . Zelfconcept is zeer belangrijk, we komen er verder uitgebreider op terug.
- *Perceptie van de moeilijkheid* van een taak: dit refereert naar de ingeschatte moeilijkheid van de concrete taak, voortbouwend op de eerdere ervaringen met de leerstof of taken.

Zelfconcept: meer in detail

In het model blijken de eigen competentieoordelen een rol te spelen. Hierbij duikt het begrip zelfconcept op.
Hieronder zie je een afdruk van een vragenlijst "zelfconcept wiskunde" en "zelfconcept taal" zoals deze ook werd afgenomen bij Vlaamse leerlingen (N = 3342). De leerlingen antwoordden op een Likertschaal (1 = helemaal niet akkoord tot 5 = helemaal akkoord).



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 69 22/01/16 09:21

NR.	ITEM	N	M	SD	R_{it}	R_{it}_bis
11	Ik kijk uit naar de les wiskunde	3294	3,08	1,40	0,65	0,48
7	Ik vind het leuk om taken te maken voor wiskunde	3308	3,35	1,37	0,74	0,51
31	Taken maken voor wiskunde vind ik gemakkelijk	3313	3,41	1,20	0,70	0,46
18	Ik ben geïnteresseerd in wiskunde	3308	3,51	1,34	0,74	0,53
30	Ik vind wiskunde leuk	3315	3,61	1,39	0,80	0,52
20	Ik ben goed in wiskunde	3306	3,63	1,24	0,70	0,48
8	Ik leer snel bij voor wiskunde	3312	3,76	1,15	0,62	0,50
36	Ik haal goede punten voor wiskunde	3295	3,81	1,15	0,64	0,44
26	Ik kijk uit naar de les taal (Nederlands)	3311	3,13	1,35	0,65	0,36
12	Ik vind het leuk om taken te maken voor taal (Nederlands)	3324	3,32	1,29	0,73	0,43
33	Ik ben geïnteresseerd in taal (Nederlands)	3302	3,32	1,35	0,69	0,40
5	Taken maken voor taal (Nederlands) vind ik gemakkelijk	3316	3,49	1,06	0,56	0,40
1	Ik vind taal (Nederlands) leuk	3337	3,51	1,19	0,64	0,40
40	Ik ben goed in taal (Nederlands)	3333	3,62	1,18	0,70	0,43
21	Ik haal goede punten voor taal (Nederlands)	3306	3,69	1,04	0,60	0,41
14	Ik leer snel bij voor taal (Nederlands)	3315	3,70	1,12	0,62	0,38

Afdruk van de items voor twee zelfconcept-schalen (Hendrikx, Maes, Ghesquière, Verschueren & Van Damme, 2008).

Het zelfconcept van leerlingen is niet altijd realistisch. Zo blijkt uit onderzoek bij hoogbegaafden dat, zolang zij in een gemiddelde klas zitten, ze een zeer hoog academisch zelfconcept hebben. Worden deze leerlingen in een aangepaste leeromgeving geplaatst en meten ze zich dus met andere hoogbegaafde leerlingen dan blijkt hun zelfconcept significant te dalen. Is hun zelfconcept dan verminderd? Neen, het is "realistischer" geworden.
Dit kan je duidelijk afleiden uit de onderstaande tabel uit de reviewstudie van Hoogeveen, Hell, Mooij & Verhoeven (2004). Daarin werd het zelfconcept voor en na het plaatsen in een aangepaste aanpak (bv. plusklas, aparte klas) met elkaar vergeleken.

Auteur (jaar)	Analyse	Programma	Effect Size
Marsh, Chessor, Craven & Roche (1995)	IGPT	Aparte klas	-.36
Zeidner & Schleyer (1999)	IGPT	Aparte klas	-.52
Cornell, Delcourt, Goldberg & Bland (1995)	IGPT	Verschillende aanpassingen	.00
Delcourt, Loyd, Cornell, & Goldberg (1994)	IGPT	Aparte klas	-.72
		Aparte school	-.47
		Plusklas	-.21
		Verrijking binnen de klas	-.39
Noble, K., Robinson, N, & Gunderson, S. (1993)	IGPT	Versnelling	-.18
Neber & Heller (2002)	SGPP	Zomerprogramma	.17

Let op de negatieve effect sizes die wijzen op een opvallende daling in het zelfconcept van de hoogbegaafde leerlingen nadat ze in een aangepaste leeromgeving konden verder leren (Hoogeveen e.a., 2004, p.26).



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 70 22/01/16 09:21

Onderliggende cognitieve processen

In het model van Wigfield & Eccles worden de motivationele opvattingen beïnvloed door onderliggende interne cognitieve processen.

- Deze omvatten ten eerste de interpretatie van wat de sociale omgeving denkt over het uitvoeren van taken. Wordt van meisjes verwacht dat ze goed presteren voor wiskunde of voor wetenschappen? Hoe interpreteren leerlingen de verwachtingen van ouders over het halen van goede cijfers? Vinden ouders het erg wanneer hun zoon/dochter een slechte toets maakt?
- Ten tweede omvatten de interne cognitieve processen ook attributies. Dit zijn de veronderstelde oorzaken van mogelijke goede of slechte prestaties. Zal men interne of externe oorzaken naar voren schuiven? Zal men intelligentie, mogelijkheden, vermoeidheid, moeilijkheidsgraad van de taak, het vervelend karakter van de leerkracht, … zien als oorzaak van falen of succes?

Externe context

De motivationele beliefs enerzijds en de cognitieve processen anderzijds bepalen samen de interne processen die de motivatie bepalen. In het model van Wigfield & Eccles worden daarnaast ook externe processen en variabelen afgelijnd die direct/indirect de motivatie beïnvloeden. Hier vinden we uiteraard de plaats en rol van de school en leerkracht terug, maar ook de invloed van leeftijdsgenoten, ouders, vrienden, … rekening houdend met de groeiende diversiteit in ons onderwijs, is het te verwachten dat de externe invloeden een zeer verschillende impact hebben op leerlingen:

- Wat vinden ouders, peers, andere volwassenen in het eigen cultureel milieu over de waarde van leren, schoolprestaties en opvoeding? Hoe stimulerend is dit milieu? Wat is het ontwikkelingsniveau van de ouders en/of directe opvoedingsverantwoordelijken? Begrijpt men voldoende wat leerlingen op school doen en wat van hen verwacht wordt? Hoe ondersteunend is de leeromgeving thuis? Is er een eigen werkruimte? Mag de leerling thuis voldoende tijd besteden aan schoolwerk? Wil men dat er ook in de vakantie aandacht besteed wordt aan kennisontwikkeling? Vindt men een goede studiekeuze een gesprekonderwerp?
- Hoe werd eerder gereageerd op schoolprestaties? Hoe erg vond men het dat de leerling een flinke "buis" had voor wetenschappen of over de volledige lijn zwak blijkt te zijn voor wiskunde? Helpen ouders met het huiswerk, met een voorbereiding op toetsen, … om problemen weg te werken?



De culturele setting heeft een grotere invloed dan algemeen wordt ingeschat. Zo betekende de Culturele Revolutie die Mao Zedong – na 1966 – op gang bracht een duidelijke herdefiniëring van de waarde van scholing en intellectuele arbeid. Het gevolg was een massale vernietiging van intellectueel kapitaal (Mao-prularia op een antiekmarkt in Tianjin, P.R. China, maart 2007).



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 71 22/01/16 09:21

De “expectancy-value” benadering van motivatie wordt continu toegepast in onderwijskundig onderzoek. Zo onderzochten Xiang, McBride & Bruene (2006) de veranderingen in motivatie voor “lopen” bij leerlingen van het 4de jaar – na een intensief programma “lopen” – gedurende de lessen lichamelijke opvoeding. Aan de hand van vragenlijsten werd bij de 66 jongens en 47 meisjes de invloed op de volgende variabelen gemeten: de doelen die ze zelf nastreven, hun verwachtingen over hun prestaties, hun subjectieve inschatting van de waarde van de loopopdracht en hun intenties over het meedoen aan de loopactiviteit. Gedurende een volledig schooljaar werd de doorzetting van de leerlingen gemeten en hun mate van inspanning bij het lopen. De onderzoeksresultaten tonen aan dat alle leerlingen uiteindelijk betere loopprestaties neerzetten, maar dat ze zich minder gemotiveerd voelen. De beste voorspellers voor hun motivatie om te lopen bleken: hun verwachtingen over hun prestaties en hun inschatting van de waarde van “lopen”. De onderzoeksresultaten bevestigen dus de theoretische uitgangspunten.

Zoals aangeven, speelt het zelfconcept van de leerling een grote rol binnen de motivationele opvattingen. In de literatuur heeft dit aanleiding gegeven tot een aparte stroom van onderzoek over de rol van het zelfconcept en vooral tot de ontwikkeling van instrumenten om zelfconcept meetbaar te krijgen. Eén van de kernauteurs in deze onderzoeksstroom is Harter (1990, 1998). Hij gaat uit van het begrip “self-perception of competence”, wat vrij vertaald betekent “opvattingen over de eigen mate van beheersing”. In het meetinstrument doen leerlingen evaluatieve uitspraken over de mate waarin ze in staat zijn taken uit te voeren (Harter, 1985). Harter bedoelt hierbij dat leerlingen beoordelen of ze taken in een concreet kennisdomein kunnen aanpakken: Kan ik deze vertaling naar het Engels uitvoeren? Kan ik deze inhouden fysica over trekkracht aan? Het gaat dus niet over een algemene inschatting over hun zelfwaarde of een algemeen oordeel over hun leercapaciteiten. Je kan één en ander ook relateren aan de metacognitieve kennis over zichzelf als leerling.
Typische vragen in een onderzoeksinstrument naar het zelfconcept zullen dus een concreet kennisdomein weerspiegelen; bijv.

- Ik lees vlot wiskundige formules.
- Ik begrijp snel een stilleestekst.
- Ik kan gemakkelijk Latijnse woorden onthouden.
- …



Kinderen worden in hun motivatie sterk beïnvloed door hun ouders en door de samenleving als geheel. In het Cubaans communistische systeem is er grote aandacht voor het onderwijs, benadrukt en waardeert men schools presteren. Kinderen hebben hierdoor veel aandacht voor hun schoolwerk. Maar ouders laten hen ook vrij op straat spelen (Havanna, Cuba, februari 2010).



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 72 22/01/16 09:21

De attributietheorie voor motivatie van Weiner

In het model van Wigfield & Eccles zag je het belang van attributies. Omdat hierover een apart motivationeel raamwerk bestaat, behandelen we hieronder deze interne processen meer in detail.

Attributies

Herken je de volgende uitspraken van leerlingen?

- *"Het examen lukte niet omdat ik veel te vermoeid was."*
- *"Dit examen was onaanvaardbaar moeilijk. Het is toch normaal dat ik het niet kon?"*
- *"Wiskunde gaat gewoon boven mijn petje. Het lukt me nooit om hoge scores te halen op wiskundetoetsen."*
- *"Och, sporten zit niet in onze genen."*
- *"Tja, … ik heb wat verkeerd gegokt bij het kiezen van de juiste antwoordalternatieven op het meerkeuze-examen. Je kunt niet altijd geluk hebben."*
- *"Sorry, ik was er te laat aan begonnen, … volgende keer beter."*
- *"Mijn broers en zussen zijn ook niet goed in talen, wat zou je dan verwachten dat ik het kan ?"*
- *"Ik voelde me niet goed die dag; ik voelde me rotslecht; geen wonder dat ik er niets van bakte."*
- *"Ja, voor die anderen is het gemakkelijk. Die krijgen thuis altijd hulp."*
- *"Ze vroegen enkel dingen die ik niet kende!"*
- *"Die leerkracht heeft iets tegen mij."*
- *"Ik had gewoon niet voldoende tijd om me goed voor te bereiden."*
- *"Ik studeer gewoon genoeg en daardoor lukt het."*
- *"Ik kan dit niet zonder iemands hulp."*
- *"Tja, was een meerkeuze examen, daar ben ik niet goed in."*
- *"Niemand in onze familie is goed in muziek."*

Deze lijst met herkenbare "excuses" zijn een illustratie van wat leerlingen zien als "attributies" of oorzaken voor hun succes of falen. Attributies zijn dus redeneringen die opgevoerd worden om het eigen succes of falen te verklaren.

Het volgende schema geeft op een meer abstracte manier weer welke soort attributies leerlingen naar voren schuiven voor hun succes of falen.



De attributietheorie situeert de attributies in een ruimer conceptueel kader en zorgt voor een empirische onderbouwing van de onderliggende assumpties.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 73 22/01/16 09:21

De grondlegger van de attributietheorie voor motivatie is Weiner (1992). De theorie vertrekt vanuit de volgende assumpties:

- Een eerste uitgangspunt stelt dat individuen rationele en bewuste beslissingen nemen. Leerlingen gaan voor hun gedrag uit van doelen om de eigen wereld te begrijpen en te beheersen.
- Een tweede vooronderstelling is dat leerlingen ook de omgeving, en wat eigen gedrag beïnvloedt, proberen te begrijpen. Daarom zoeken leerlingen naar redenen waarom het aanpakken van taken soms wel en soms niet lukt. Ook leerkrachten zoeken naar redenen (attributies) waarom leerlingen wel of niet een uitleg begrijpen, een opgave correct oplossen, zelfstandig kunnen werken, ordelijk en net werken, zich aan regels houden, enz. . Leerlingen kunnen zich afvragen waarom ze iets snel begrijpen, waarom ze zo graag lezen, waarom ze een "krak" zijn in fysica, … .

  Ook leerkrachten verklaren hun eigen succes en falen vanuit dergelijke attributies: Waarom slaag ik er wel of niet in dit goed uit te leggen, waarom kan ik hen helpen bij het oplossen van een opgave, waarom lukt het niet hen zelfstandig te doen werken, waarom slaag ik er niet in mijn klas de regels te doen volgen, … ?

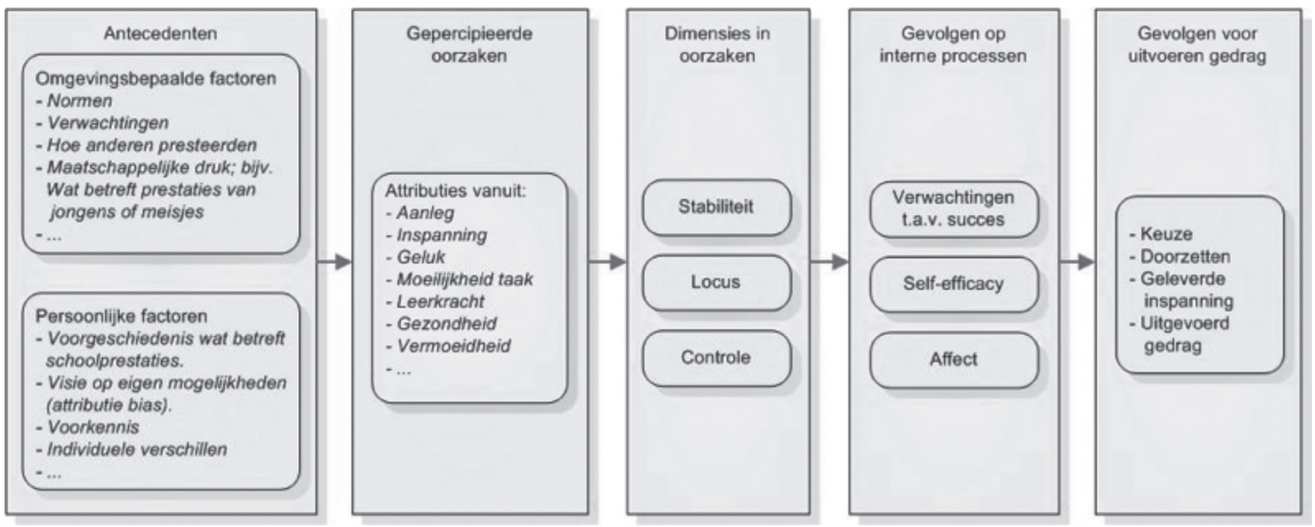
De attributietheorie is niet enkel toepasbaar bij (cognitieve) leertaken. Attributies worden even goed naar voren geschoven over bv.:

- sociaal functioneren: Waarom heb ik zo weinig vrienden? Waarom mag ik niet bij dat groepje horen? Waarom schiet ik zo goed op met deze leerkracht?
- sportprestaties: Waarom ben ik niet goed in lopen? Wat verklaart dat ik zo'n goede zwemmer ben?

Let op: de naar voor geschoven attributies zijn niet altijd een correcte of adequate reden voor succes of falen. Daarom stelt Weiner expliciet dat het gaat om *gepercipieerde* redenen voor succes of falen.

Het theoretisch model

Uiteraard staan attributies niet op zichzelf bij het reageren op succes en falen. Er zijn antecedenten die de keuze voor attributies bepalen. De theorie schuift persoonlijke en omgevingsfactoren naar voor als twee typische antecedenten. Dit kan grafisch als volgt worden voorgesteld.



De antecedenten bepalen en richten het attributieproces. We behandelen deze niet verder in dit thema; ze zijn overigens sterk vergelijkbaar met de cognitieve processen en de externe processen/variabelen uit het model van Wigfield & Eccles. We bekijken in deze context dus vooral de "attributies". Deze attributies worden geordend naar de mate waarin ze:



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 74 22/01/16 09:21

(1) stabiel/niet stabiel zijn;
(2) intern/extern gecontroleerd kunnen worden (Locus of control);
(3) controleerbaar zijn door de leerling.
Uit de grafische voorstelling kan je meteen afleiden dat die attributies bepalen of men verwacht succesvol te zijn (expectations).
In de volgende paragrafen bespreken we de opbouw van het model in detail.



Het attributieproces wordt sterk beïnvloed door antecedenten. Zo valt in een Cubaanse setting op dat studenten anders kijken naar onderwijs en een hogere opleiding. Vanuit de verwachtingen van het thuismilieu en de maatschappij participeert hierdoor een zeer hoog percentage van jongeren aan het hoger en het universitair onderwijs (deelnemer aan een hoger onderwijsconferentie in Havana, Cuba, maart 2006). Leerlingen attribueren succes vooral intern en door henzelf controleerbaar (gevolg van eigen inspanningen) en dus als niet-stabiel.

Een origineel onderzoek bij 16-18 jarigen over hun attributies bij succesvol deelnemen aan een muziekgroep van de school toont bv. dat veel leerlingen aanleg en inspanningen als interne attributies opgeven. Meisjes benadrukken deze attributies significant meer dan jongens. Moeilijkheid of "geluk" werden het minst opgevoerd als attributie om succes te hebben in de school-muziekband (Schatt, 2011).

Consensus, consistentie en onderscheidend karakter

Attributies worden door instructieverantwoordelijken best niet geïsoleerd benaderd. Wanneer een leerling bv. zeer zwak presteert voor een toets Nederlandse spelling, dan is het niet handig om te snel attributies te formuleren: hij/zij is lui, kan het niet, is te laat begonnen met studeren, … .
Onderzoek suggereert om na te kijken of het succes/falen:
- systematisch voorkomt (consistent);
- of enkel voorkomt bij spellingsopdrachten (onderscheidend karakter);
- en of ook àndere instructieverantwoordelijken dit probleem ervaren bij diezelfde leerling (consensus).

Zo onderzochten Boekaerts, Otten & Voeten (2003) de mate waarin de attributies sterk gebonden zijn aan een bepaald schoolvak of aan examens/toetsen voor een vak. Zij stelden in de Nederlandse context een sterk verband vast met bepaalde schoolvakken (taal versus wiskunde, wetenschappen).



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 75 22/01/16 09:21

Dimensies in de gepercipieerde oorzaken

Attributies kunnen volgens verschillende dimensies geordend te worden. Zoals hierboven al beschreven stelt Weiner (1992) de volgende drie dimensies voor:

- Locus: is de attributie *intern* of *extern*, is het iets wat binnen of buiten een individu ligt?
- Stabiliteit: hoe stabiel is de oorzaak, de attributie over de tijd heen?
- Controle: in welke mate heeft een individu of een leerling zelf controle over de oorzaak voor een succesvol of falend gedrag?

Plaatsen we deze dimensies ten opzicht van elkaar, dan krijgen we de volgende ordening (gebaseerd op Schunk e.a., 2008, p.101).



Kijken we naar de dimensie intern-extern, dan valt op dat veel leerlingen de oorzaken voor "succes" intern leggen (inspanningen, hard voor werken, doorzetten) en de oorzaken voor "falen" dikwijls extern zien (leerkracht, familie, aard van het vak). De afdruk van de tabel hieronder illustreert de resultaten van onderzoek bij Turkse leerlingen waarbij ze attributies voor succes duidelijk bij zichzelf leggen (verklaarde variantie R^2 = .099!).

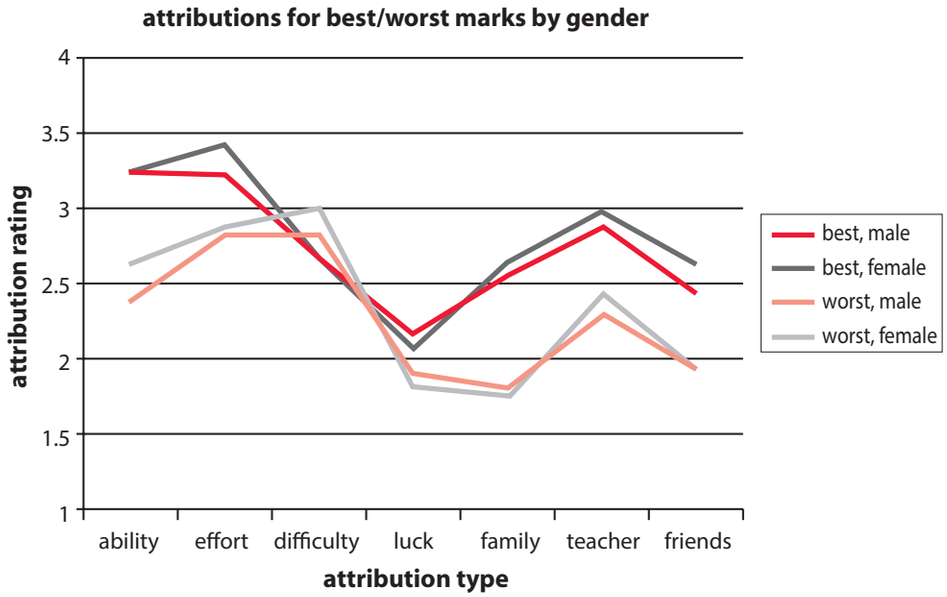
Variables	Standardized attributions	t-value	R^2
Success→ Attribution to teacher and course			
B1 F1	.69	9.84	.48
Success → Attribution to the family			
B1 F2	.57	9.07	.33
Success → Attribution to himself			
B1 F3	1.00	12.26	.99

Tweede orde factor analyse met aanduiding van de verklaarde variantie bij de drie clusters aan attributies (intern=himself; extern = teacher, course, family; zie Sucuoğlu, 2014, p.336).

Hier en daar verwezen we ook reeds naar geslachtsverschillen bij attributies. Deze geslachtsverschillen komen zeer duidelijk naar voor in het grootschalig onderzoek van McClure, Meyer, Garisch, Fischer, Kirsty, Weir & Walkey (2011). Aan dit onderzoek deden 5333 leerlingen secundair onderwijs mee van gemiddeld 14-15 jaar uit Europa, Azië en de Pacific. Volgende figuur illustreert hoe de attributies bij de sterkste en zwakste groep meisjes en jongens van elkaar verschillen. Dit suggereert alvast dat ook bij de aanpak en dus de begeleiding van jongens en meisjes er gewerkt moet worden naar het aanvoeren van anderen attributies.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 76 22/01/16 09:21



Grafiek met aanduiding van duidelijke verschillen in attributies bij de sterkste/zwakste jongens/meisjes (McClure e.a, 2011, p.75).

In hetzelfde onderzoek (ibid, p.78) werd ook nagekeken of het naar voren schuiven van bepaalde attributies een verband heeft met leerprestaties. De sterkste positieve voorspellers vinden we bij leerlingen die succes koppelen aan het leveren van inspanningen en hun falen koppelen aan het gebrek aan inspanning en de invloed van de leerkracht. Attributies die significant samenhangen met lagere prestaties zijn attributies waarbij het falen wordt gekoppeld aan de thuissituatie, vrienden of waarbij men uitgaat van geluk bij het oplossen van een toets.

We kunnen de attributietheorie enerzijds gebruiken om verklaringen van leerlingen voor hun succes/falen te begrijpen, maar we kunnen het model ook gebruiken om de manier waarop leerkrachten denken over het succes en falen van leerlingen in kaart te brengen.

Woodcock & Vialle (2011) rapporteren bijvoorbeeld over de attributies van leerkrachten bij leerlingen met leermoeilijkheden. Wanneer leerkrachten vinden dat het falen van deze leerlingen toch controleerbaar is (en dus veranderbaar), dan geven ze meer positieve feedback, reageren ze positiever op het leerlinggedrag en zijn ze significant minder snel gefrustreerd bij fouten dan bij leerlingen zonder leermoeilijkheden. Wanneer ze bovendien vinden dat de prestaties van die leerlingen minder stabiel zijn, dan verwachten ze ook sneller dat die leerlingen opnieuw zullen falen. Leerkrachten blijken leermoeilijkheden vooral als oncontroleerbare en stabiele oorzaken van falen te zien.

Minder of meer ervaren leerkrachten blijken ook van elkaar te verschillen bij het attribueren van falen/succes. Zo tonen Woolfson, Grant & Campbell (2007) aan dat leerkrachten, afhankelijk van hun expertise, de controleerbaarheid en stabiliteit van leermoeilijkheden bij leerlingen anders inschatten. De onderzoekers vergeleken het gedrag van: gewone leerkrachten, gewone leerkrachten met een leerlingbegeleidingstaak en leerkrachten met een specifieke opleiding voor leermoeilijkheden. Opvallend is dat de eerste twee types leerkrachten attributies naar voren schuiven waarbij de controleerbaarheid laag is; en dit vooral bij de kinderen met een lagere aanleg. De “special education” leerkrachten bleken geen verschil in controleerbaarheid naar voren te schuiven bij kinderen met een hoge of lage aanleg. Een vergelijkbaar verschil werd vastgesteld bij stabiliteit. “Special education” teachers blijken de leermoeilijkheden systematisch als minder stabiel te attribueren. Zij geloven meer in de beïnvloedbaarheid van leerprestaties.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 77 22/01/16 09:21

De voorgaande indeling is bruikbaar als basis voor een interventieaanpak naar leerlingen toe. Bij heel wat leerlingen kan er een misvatting bestaan over de mate waarin oorzaken voor succes en/of falen veranderbaar zijn. In onderzoek spreekt men in dit verband over attributiebias. De attributies hebben – zoals reeds eerder aangegeven – een directe invloed op verdere interne processen die de motivatie beïnvloeden.



Of hoe je met een duidelijk positief self-concept in de wereld kunt rondstappen (Oudong, Cambodja, januari 2010).

De zelfdeterminatietheorie van Deci & Ryan

Vitamines van motivatie

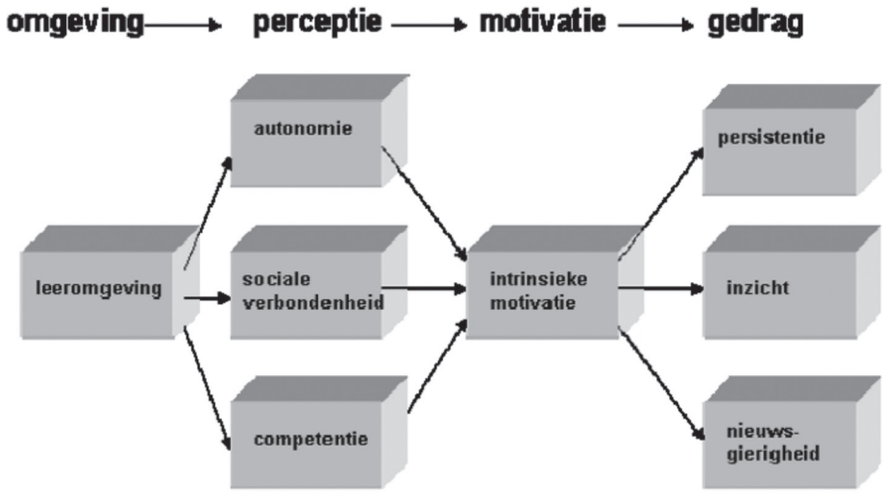
Eén van de meest dominante theoretische onderbouwingen van motivatie is de zelfdeterminatietheorie van Deci & Ryan (2001). Hun uitgangspunt is de intrinsieke motivatie die staat voor de aangeboren tendens van individuen (en leerlingen) om in te gaan op wat nieuw is en wat hen uitdaagt. Zelfdeterminatie staat dus voor intrinsieke motivatie. De onderzoekers gebruiken daarbij het begrip "behoeften". Ze onderscheiden drie fundamentele en universele behoeften:

- een behoefte aan "autonomie" (*autonomy*): "Ik wil dit zelf doen, ik wil zelf mijn situatie aanpakken".
- een behoefte aan er "bijhoren" (*belonging*): "Ik wil dat anderen zien dat ik mijn situatie beheers en dat ik samen met hen mijn situatie onder controle heb;
- een behoefte aan "competentie" (*competence*): "Ik wil dit aanpakken; ik wil dit kunnen; ik wil tonen dat ik iets kan".

Vansteenkiste & Soenens (2013) spreken in dit verband van de drie vitamines van de groei in motivatie en verwijzen daarbij naar de drie beginletters van de centrale behoeften: (A)utonomie, (B)ijhoren en (C)ompetentie.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 78 22/01/16 09:21



Grafische weergave van de assumpties bij de Zelfdeterminatietheorie (ZDT) (Martens, 2008, p.5). (B)elonging wordt in dit model aangeduid als "sociale verBondenheid".

Ontwikkelingsperspectief

Vanuit het perspectief van de onderwijspraktijk is de zelfdeterminatietheorie zéér interessant omdat ze de nadruk legt op een *ontwikkeling* in motivatie. De grondleggers van de theorie – Ryan & Deci (2000) – benadrukken namelijk dat het normaal is dat jongeren niet altijd uit zichzelf (intrinsiek) gemotiveerd zijn voor de school, voor leren, voor het leveren van inspanningen. Zij schetsen daarom een ontwikkelingsverloop waarbij de motivatie kan evolueren van volledig extern naar intern en dit via een proces van internalisatie van de waarde die leerlingen ondervinden voor het bereiken van een schools doel:

- Wat leerlingen dus aanvankelijk zien als iets dat ze "moeten" doen omdat het hen punten, waardering of géén straf oplevert, wordt stap voor stap omgebogen naar situaties waarin ze door het uitvoeren van gedrag zoeken naar waardering van anderen of waardoor hun ego geprikkeld wordt.
- Vervolgens ontwikkelt zich dit tot een fase waarbij leerlingen zelf de uit te voeren activiteit of het leerdoel hebben leren waarderen en het willen opnemen in hun eigen doeloriëntatie.
- In de laatste stap is het leerdoel of de leeractiviteit een deel van de eigen doelenhiërarchie van de leerlingen en drijft het hen spontaan tot het leveren van inspanningen, tot het doorzetten en zich volop engageren.

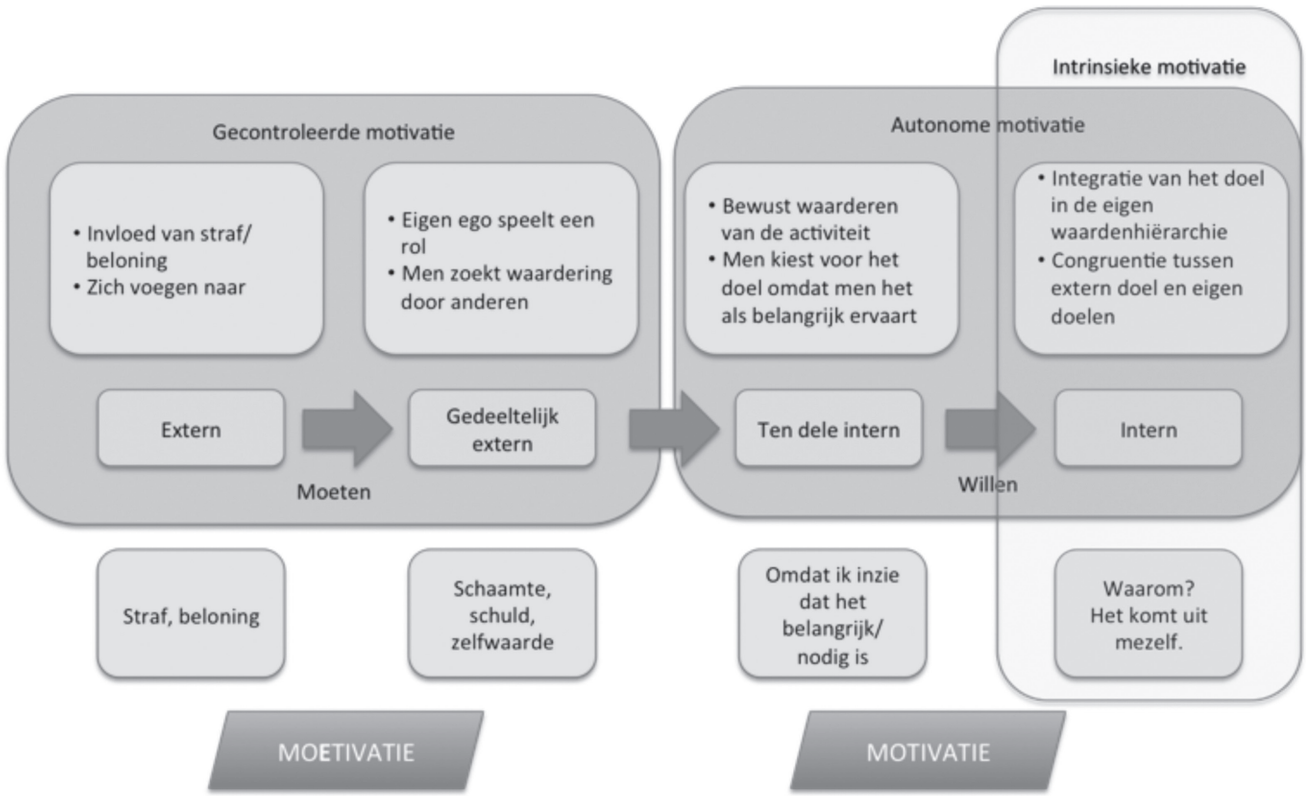
Onderstaande figuur geeft deze geleidelijke evolutie grafisch weer (vereenvoudigde voorstelling, gebaseerd op Ryan & Deci, 2000).

- Aanvankelijk ligt de waarde/het belang van de taak/opdracht buiten de leerling (extern). Leerlingen doen het omdat ze "moeten", omdat ze er een beloning voor krijgen of om straf te vermijden. Hun motivatie is dus volledig of grotendeels "gecontroleerd" door anderen. Dit type motivatie wordt meestal aangeduid met de term "Externe regulatie".
- Dit evolueert naar de bereidheid om een taak, opdracht, … uit te voeren omdat men expliciet waardering zoekt voor zichzelf. Leerlingen willen expliciet gewaardeerd worden voor de uitvoering. De motivatie wordt dus nog grotendeels extern gecontroleerd. Door de taak, opdracht uit te voeren vermijden ze ook zich schuldig te vullen, beschaamd te worden. De taakuitvoering blijft het gevolg van een vorm van "mo**e**tivatie". Dit wordt in de literatuur dikwijls aangeduid als "Geïntrojecteerde regulatie".



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 79 22/01/16 09:21

- De motivatie gaat er flink op vooruit wanneer leerlingen zelf inzien dat de taak nut voor henzelf heeft; dat het aanpakken van de verhandeling, het project, … belang heeft voor hun toekomst, dat ze door een bepaalde sportactiviteit werken aan hun conditie, … . Ze "introjecteren" de waarde van een taak/opdracht. De drijfveer van hun motivatie is daardoor gedeeltelijk intern geworden. Ze "willen" het zelf. Ze kiezen dus reeds tot op bepaalde hoogte autonoom voor de uitvoering van de schoolse opdracht. In de literatuur vind je hiervoor de term "Geïdentificeerde regulatie" terug.
- De motivatie wordt volledig autonoom en intern gestuurd wanneer leerlingen uit zichzelf de taak aanpakken, de opdracht uitvoeren, volop voor een activiteit gaan, … . We spreken in dit geval van "intrinsieke motivatie".



Tot nog toe spraken we steeds in "algemene" zin over motivatie.
Dit klopt echter niet. Uiteraard gaat het bij motivatie steeds over een motivatie voor een bepaald doel of een bepaalde taak. Dit betekent dat leerlingen dus verschillend gemotiveerd zijn voor verschillende types taken, opdrachten, vakken, leerdoelen binnen vakken … . Vermijd dus om generieke "etiketten" te kleven op leerlingen, want dikwijls klopt dit niet met schoolvakken die wel of niet hun interesse wegdragen, soorten werkvormen die wel of niet hen activeren (zelf binnen een zelfde schoolvak), toetsvormen waarvoor ze wel of niet extra inspanningen doen.

Ten tweede betekent het ook niet dat wanneer leerlingen reeds sterk autonoom gemotiveerd zijn (hoge mate van geïdentificeerde regulatie en intrinsieke motivatie), er dan geen enkele mate meer zou zijn van gecontroleerde motivatie. Verschillende types motivatie kunnen naast elkaar staan, maar uiteraard zal er snel een verband gezien worden tussen vermindering in gecontroleerde types motivatie en een toename van autonome vormen van motivatie.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 80 22/01/16 09:21

Invloed motivatie en rol leerkracht

Maar hebben die verschillende types motivatie effectief een invloed op leerprestaties? Sierens & Vansteenkiste (2009, p.7 en verder) vatten het onderzoek samen en concluderen dat er directe en indirecte effecten zijn op het bereiken van lagere leerprestaties:

- leerlingen gebruiken slechtere copingstrategieën wanneer ze mislukken op school;
- ze maken minder gebruik van adequate metacognitieve strategieën, zoals geconcentreerd werk en een efficiënt tijdsbeheer;
- een grotere testangst;
- terugvallen op oppervlakkige verwerkingsstrategieën;
- meer uitstelgedrag;
- meer drop-out;
- lagere schoolresultaten.

Belangrijk in de ontwikkeling van externe naar interne motivatie is dat leerlingen (maar ook leerkrachten) ervaren dat er aan hun drie fundamentele basisbehoeften wordt voldaan:

- **a**utonomy
- **b**elonging en
- **c**ompetence

Bij de instructieaanpakken om de motivatie van leerlingen te verhogen is dit dan ook het uitgangspunt van de strategie om een motiverende leeromgeving te creëren.
Leerkrachten kiezen meestal uit één van de drie volgende dominante strategiedimensies:

- autonomieversterkend/controlerend
- warme/kille sfeer
- structurerend/chaotisch.

Dit geven we weer met de volgende tabel:

Leerkracht kiest dominant voor een aanpak …		**Leerling ervaart/ervaart niet een gevoel …**
waarin hij eerder de leerlingen autonomie geeft/eerder de leerlingen controleert	A	dat de eigen autonomie al dan niet wordt ondersteund (Autonomie)
waardoor er een warme sfeer ontstaat; waardoor een kille, onpersoonlijke sfeer ontstaat waarin leerlingen het zelf moeten uitzoeken (erBij horen)	B	dat de leerkracht versterkt dat zij/hij er kan bij horen
waardoor er veel structuur gegeven wordt aan de leerlingen/een aanpak die chaotisch overkomt (Competentie)	C	van competentie

Hoe deze drie "vitamines" van de motivatie herkenbaar doorwerken, kan je alvast afleiden uit het krantenuittreksel van De Standaard van 19 november 2014 met de titel "Leerlingen missen 'goesting' om te studeren".
De journalist schrijft letterlijk: "*Leerlingen uit het tweede jaar secundair onderwijs ondervinden weinig uitdaging, plezier en nieuwsgierigheid tijdens het studeren. Ze voelen het eerder als een druk. (…) Vandaag werd het volledige rapport voorgesteld. Ook de rest van de resultaten zijn niet zo bemoedigend. De centrale conclusie is dat leerlingen weinig plezier ondervinden tijdens het leren. 'Alarmerend, aangezien plezierbeleving en goesting om te leren, technisch autonome motivatie, een belangrijke voorspeller is van leerprocessen, betrokkenheid en welbevinden', klinkt het. Volgens het CLB, de hogescholen en de universiteiten is er sprake van 'moetivatie', om het met een 'nieuw' woord te zeggen*." (zie http://www.standaard.be/cnt/dmf20141119_01384501).
Je herkent in de tekst de motivatieprofielen die extern en gecontroleerd zijn.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 81 22/01/16 09:21

HOME > NIEUWS > BINNENLAND

Leerlingen missen 'goesting' om te studeren

19/11/2014 om 16:20 door **evg** | Bron: belga

Krantenkop waarin de zeer externe, gecontroleerde motivatie van leerlingen in het Vlaamse secundaire onderwijs in kaart wordt gebracht (zie http://www.standaard.be/cnt/dmf20141119_01384501).

Gebruik even het meetinstrument dat in een motivatieonderzoek bij lessen lichamelijke opvoeding werd gebruikt in Vlaamse ASO, TSO, BSO en KSO-scholen (Seminck, 2011). Probeer meteen ook elke stelling te situeren in het model van de zelfdeterminatietheorie. Welke items passen bij welk van de vier types motivatie: externe regulatie, geïdentificeerde regulatie, geïntrojecteerde regulatie en interne motivatie? Je kan ook beginnen met eenvoudigweg gecontroleerde versus autonome motivatiegerichte stellingen te onderscheiden.

Ik werkte mee tijdens de voorbije les LO …
(1 = Helemaal niet waar tot 5 = Helemaal waar)

1. ...omdat anderen vonden dat ik dit moest doen	1	2	3	4	5
2. ...omdat ik me anders schuldig zou voelen	1	2	3	4	5
3. ...omdat ik de voordelen van deze les LO inzag	1	2	3	4	5
4. ...omdat ik deze les LO leuk vond	1	2	3	4	5
5. Ik zie eigenlijk niet in waarom dergelijke les LO dient deel uit te maken van het lessenpakket	1	2	3	4	5
6. ...omdat anderen me dan pas graag hebben	1	2	3	4	5
7. ...omdat ik me zou schamen als ik het niet deed	1	2	3	4	5
8. ...omdat ik dit persoonlijk belangrijk vind	1	2	3	4	5
9. Ik zie niet in waarom ik moeite gedaan zou hebben voor de voorbije les LO	1	2	3	4	5
10. ...omdat ik genoot van de voorbije les LO	1	2	3	4	5
11. ..omdat anderen dan pas tevreden zijn	1	2	3	4	5
12. Ik zag het nut van de les LO niet in	1	2	3	4	5
13. ...omdat ik me anders een mislukkeling voel	1	2	3	4	5
14. ...omdat ik deze les LO persoonlijk zinvol vond	1	2	3	4	5
15. ...omdat ik deze les aangenaam vond	1	2	3	4	5
16. ..omdat andere mij tijdens de les onder druk zetten	1	2	3	4	5
17. ...omdat ik me anders onrustig voel	1	2	3	4	5
18. ...omdat ik plezier en voldoening haalde uit de deze les LO	1	2	3	4	5
19. Ik vond deze les LO eigenlijk tijdsverspilling	1	2	3	4	5
20. omdat dit de enige manier is waarop ik tevreden kan zijn	1	2	3	4	5
21. ..omdat ik mezelf moet bewijzen	1	2	3	4	5
22. ...omdat ik me ten volle kon terugvinden in het nut van deze les	1	2	3	4	5
23. ...omdat ik anders kritiek krijg	1	2	3	4	5
24. ... omdat anderen me anders minder waarderen	1	2	3	4	5
25. ...omdat ik dan pas trots kan zijn	1	2	3	4	5

Onderwijstoepassingen van de zelfdeterminatietheorie passen daarom de theorie niet enkel toe op leerlingen, maar ook op de leerkrachten.
Het ZDT-model van Deci & Ryan wordt zeer succesvol toegepast om de motivatie van leerkrachten, om les te geven, in kaart te brengen:



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 82 22/01/16 09:21

- Sommige leerkrachten geven les omdat dit hun broodwinning is: volledig extern aangestuurd, gecontroleerd door anderen.
- Andere leerkrachten doen dit omdat hun directie de aanpak belangrijk vindt, omdat ze hun collega's niet willen teleurstellen, omdat ze zich anders onverantwoordelijk voelen: gedeeltelijk extern, gecontroleerd door anderen.
- Veel leerkrachten vinden dat hun job een meerwaarde heeft voor de maatschappij, dat zij leerlingen kunnen helpen, dat zij hierin hun taak vinden in de maatschappij: gedeeltelijk intern, autonome keuze.
- Er zijn ook leerkrachten die bewust kiezen voor de job; zij vinden het hun roeping om met jongeren te werken, om moeilijke zaken op een begrijpelijke manier uit te leggen: intern gedreven en autonome keuze van de leerkracht.



Veel leersituaties wekken angst op bij leerlingen. Daarom grijpt men voor heel wat beroepsopleidingen terug naar alternatieve aanpakken. Op deze foto is een "leerkracht" aan het werk in een restaurant waar "leerlingen" alles leren door de volle variatie aan 'restaurant-' taken op zich te nemen. Ondertussen leren ze "realistisch rekenen" (Street Mathematics), etiquette, plannen, koken, inkopen, boekhouden, enzovoort (Friends Restaurant, Phnom Penh, Cambodja, februari 2007). Meer info over het Friends Restaurant en andere initiatieven om straatkinderen via beroepsgerichte opleidingen op te vangen, vind je via http://www.mithsamlanh.org/.

Deze vier motivationele profielen kan je in heel veel taakstellingen, opdrachten, jobaspecten van leerkrachten terugvinden. Zo beschrijven Jansen in de Wal, den Brok, Hooijer, Martens & van den Beemt (2014) hoe deze profielen ook terug zijn te vinden in de redenen waarom leerkrachten deelnemen aan professionaliseringsactiviteiten (ibid, p.33) en stellen Georgios & Athanasios (2014) vast dat leerkrachten met een hoge mate van autonome motivatie in hun job:

- meer bereid zijn om zich verder te professionaliseren;
- sneller innovatieve aanpakken zullen verwerken in hun onderwijs.

In de figuur hieronder zie je hoe autonome motivatie voor professionalisering een significante voorspeller is van deelnemen aan professionalisering ($r = .32$, $p = .009$). Bij leerkrachten met een gecontroleerde motivatie voor het volgen van professionaliseringsactiviteiten, is er geen significante samenhang met de intenties om de professionalisering te volgen.

Bij het onderzoek werd een instrument gebruikt dat naar de reacties/intenties van leerkracht hierover peilt: "Waarom heb je deelgenomen aan deze professionalisering?"

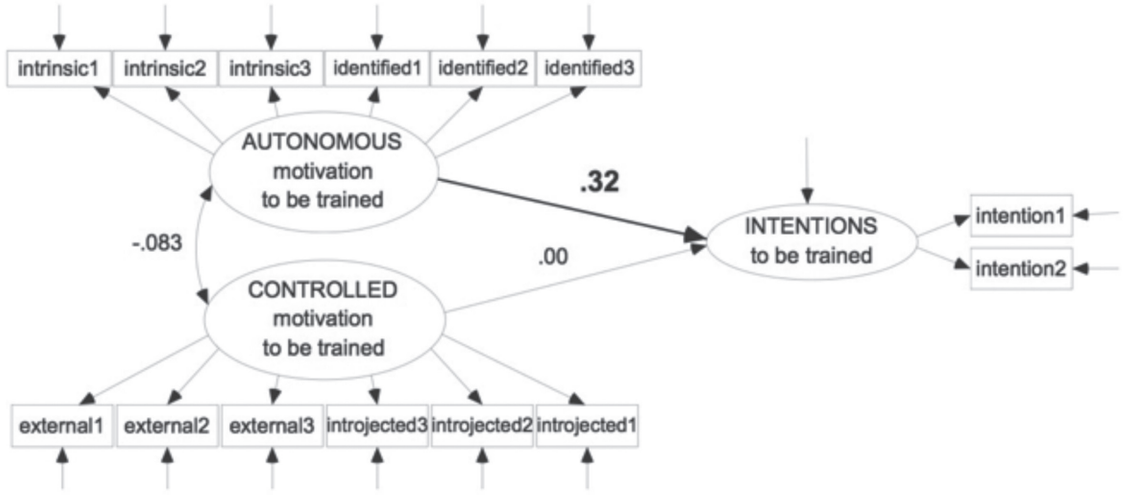
Je herkent vast de volgende uitspraken die leerkrachten maken wanneer ze uitgenodigd worden voor een professionalisering.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 83 22/01/16 09:21

- “Omdat ik dit graag doe” (intrinsic motivation).
- “Omdat ik vind dat deze professionalisering belangrijk kan zijn om betere leerprestaties bij mijn leerlingen te bereiken” (identified regulation).
- “Om mij niet slecht te voelen wanneer ik de professionalisering niet zou gevolgd hebben” (introjected regulation)
- “Omdat mijn job er zou kunnen van af hangen wanneer ik het niet doe” (external regulation).
- “Ik weet het niet; ik zie de zin niet in van deze professionalisering” (amotivation).

Je ziet in de voorbeelden hoe voor elk van de vier motivationale profielen er een voorbeelduitspraak is weergegeven. Er is ook een vijfde categorie toegevoegd die peilt naar een absolute nul-motivatie; ook aangeduid als amotivatie.



De analyseresultaten van Georgios & Athanasios (2014, p.7) tonen zeer treffend een hogere mate van autonome motivatie voor professionalisering die tot andere resultaten leidt wat betreft intentie om zich te professionaliseren.

Vertaling naar instructie-aanpakken

Motivatie en de leerkracht

Omdat we “reflectie” benadrukken bij discussies over klasmanagement, starten we in dit tweede deel over motivatie ook met een reflectie over de rol van de leerkracht. Hij of zij is namelijk ook “gemotiveerd” in de context van instructie. Wat is de eigen motivatie van een leerkracht, docent, trainer, museum-pedagoog, tutor, … bij de begeleiding van informele en formele leerprocessen? Ook hierboven werd al benadrukt dat het uitbouwen van een leeromgeving feitelijk start met de motivatie van de leerkracht zelf; in dit geval voor lesgeven.

Ter inspiratie nemen we in het volgende kader een meetinstrument op, opnieuw gebaseerd op de zelfdeterminatietheorie, dat peilt naar de motivatie van leerkrachten voor het lesgeven. In ons voorbeeld: voor het lesgeven op het gebied van de lichamelijke opvoeding.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 84 22/01/16 09:21

Daarnet zag je een meetinstrument dat bij leerlingen werd gebruikt om hun motivatie voor de lessen lichamelijke opvoeding in kaart te brengen. Hieronder vind je een gelijkaardig instrument dat gebruikt werd bij onderzoek, maar nu bij de leerkrachten lichamelijke opvoeding (Van Hoornick, 2012). Probeer opnieuw elke stelling te situeren in het model van de zelfdeterminatietheorie. Welke items passen bij welk van de vier types motivatie: externe regulatie, geïdentificeerde regulatie, geïntrojecteerde regulatie en interne motivatie? Maak misschien aanvankelijk enkel een onderscheid tussen interne en externe motivatie; of gecontroleerde versus autonome motivatie.

Vragenlijst over motivatie om les te geven

Dit gedeelte peilt naar uw motivatie om les te geven. Gelieve voor elke uitspraak aan te geven of deze al dan niet waar is voor u.

(1 = Helemaal niet waar tot 5 = Helemaal waar)

Ik ben gemotiveerd om goed les te geven omdat …

1. ... lesgeven me erg interesseert.	1	2	3	4	5
2. ... ik hierdoor nieuwe dingen bijleer.	1	2	3	4	5
3. ... ik dit persoonlijk zeer waardevol vind.	1	2	3	4	5
4. ... ik wil dat anderen denken dat ik goed ben in lesgeven.	1	2	3	4	5
5. ... lesgeven leuk is.	1	2	3	4	5
6. ... ik verondersteld word dit te doen.	1	2	3	4	5
7. ... anderen (collega's, schoolbestuur) me hiertoe dwingen.	1	2	3	4	5
8. ... ik lesgeven plezant vind.	1	2	3	4	5
9. ... ik me anders schuldig zou voelen.	1	2	3	4	5
10. ... ik hiertoe verplicht word door anderen.	1	2	3	4	5
11. … ik anders ontgoocheld zou zijn.	1	2	3	4	5
12. ... ik anderen de indruk wil geven dat ik een goede leerkracht ben.	1	2	3	4	5
13. ... dit voor mij een persoonlijk belangrijke keuze is.	1	2	3	4	5
14. ... ik lesgeven een aangename bezigheid vind.	1	2	3	4	5
15. ... dit van mij verwacht wordt.	1	2	3	4	5
16. ... ik dit een belangrijk levensdoel vind.	1	2	3	4	5

Recent onderzoek toont duidelijk aan dat de aanpak van de leerkracht een directe invloed heeft op de motivatie van leerlingen en:

- inspeelt op de attributies van leerlingen bij falen/succes;
- aandacht heeft voor de waarde van opdrachten en de verwachting beïnvloedt van leerlingen of ze de taak/opdracht zullen aan kunnen;
- de fundamentele behoeften van leerlingen beantwoordt en dus streeft naar het ontwikkelen van autonome regulatie i.p.v. een controlerende aanpak.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 85 22/01/16 09:21

APRIL 5, 2013 · 12:00 PM

↓ Ga naar reacties

Leraren en vernieuwing: een kwestie van motivatie?

Leraren zijn ook leerders. Ze proberen voortdurend hun onderwijs te verbeteren. Ze trachten hun onderwijs beter te doen werken voor hun leerlingen of proberen hun band met de leerlingen te versterken.

Vaak wordt tegen leerkrachten gezegd wat ze aan hun praktijk moeten veranderen. Vele vernieuwingen worden hen van 'bovenaf' aangeboden. Maar dragen die vernieuwingen bij tot de professionalisering van leerkrachten? Inspireren ze de zoekende leerkracht? Het onderzoek naar vernieuwing in het onderwijs geeft aan dat leraren meer geneigd zijn om vernieuwingen op te nemen als een aantal voorwaarden zijn vervuld. Die voorwaarden vatten we hieronder samen in een overzichtelijke figuur.



http://duurzaamonderwijs.com/2013/04/05/leraren-en-vernieuwing-een-kwestie-van-motivatie/

In deze website over "duurzaam" onderwijs behandelen de auteurs waarom leerkrachten al dan niet mee doen aan een innovatie op hun school.

De tekst, maar vooral ook de figuur toont rechttoe rechtaan hoe motivationele factoren die hierboven besproken zijn terugkeren bij een discussie over motivatie van leerkrachten. Leerkrachten voelen zich bij innovaties soms weinig gewaardeerd. Het lijkt alsof wat ze tot nog toe deden niet OK was (negatieve kijk op hun competentie); dat ze blijkbaar niet als autonoom-functionerende professionals zijn en dat ze vooral als individu geviseerd worden. Met andere woorden, hun (A)utonomie, (B)eloning en (C)ompetentie worden aangetast. Geen wonder dat ze zich maar weinig gemotiveerd voelen voor een vernieuwing.

Een recent onderzoek van Van den Berghe, Soenens, Vansteenkiste, Aelterman, Cardon, Tallir & Haerens (2013) bij 79 leerkrachten lichamelijke opvoeding secundair onderwijs toont aan hoe autonoom of controlerende aanpakken van de leerkracht ondersteunend zijn voor de motivatie van leerlingen.

Summary of the model estimates for the regression analyses of overall need-supportive teaching behavior and its dimensions.

	Overall need support		Autonomy support		Structure before the activity		Structure during the activity		Relatedness support	
	B (*SE*)	*β*	*B* (*SE*)	*β*	*B* (*SE*)	*β*	*B* (*SE*)	*β*	*B* (*SE*)	*β*
Background characteristics										
Constant	.15 (.44)		−.15 (.46)		−.05 (.46)		.21 (.40)		.24 (.45)	
Number of students	.01 (.02)	.03	.03 (.03)	.15	−.02 (.02)	−.08	.01 (.02)	.03	.00 (.02)	.01
Gender students[a]	−.38 (.23)	−.19	.08 (.24)	.04	−.10 (.24)	−.05	−.33 (.21)	−.17	−.45 (.24)	−.23+
Educational track[b]	.23 (.23)	.11	−.11 (.25)	−.06	.11 (.25)	.06	.17 (.21)	.09	.29 (.24)	.15
Teacher gender[c]	−.26 (.22)	−.13	−.24 (.24)	−.12	.22 (.24)	.11	−.41 (.21)	−.21*	−.20 (.23)	−.10
Teacher experience	.00 (.01)	−.04	−.01 (.01)	−.13	.01 (.01)	.15	.00 (.01)	−.02	−.01 (.01)	−.08
Motivational orientations										
Controlled orientation	−.35 (.13)	−.35**	−.00 (.13)	.00	−.23 (.13)	−.23+	−.42 (.11)	−.42***	−.21 (.13)	−.21
Autonomous orientation	.04 (.13)	.04	.09 (.14)	.09	−.06 (.14)	−.06	.17 (.12)	.17	−.05 (.13)	−.05
R^2		.18*		.06		.09		.31***		.12
$F(7,78)$		2.18*		.69		.95		4.52***		1.36

Note. *N* teachers = 79, +$p < .10$, *$p < .05$; **$p < .01$, ***$p < .001$.
[a] 0 = single-sex, 1 = co-education.
[b] 0 = general education, 1 = technical, vocational, and artistic education.
[c] 0 = male; 1 = female.

Tabel overgenomen uit het onderzoek van Van den Berghe e.a. (2013, p.657). De pijlen geven aan waar het duidelijk blijkt hoe leerkrachten die een sterke controlerende onderwijsaanpak volgen (controlled orientation) een negatieve invloed hebben op de ervaren behoefteondersteuning van leerling (ABC vitamines) en hoe leerlingen ook ervaren dat er minder structuur is aangebracht in de activiteit.



De "Expectancy–Value Theory" van motivatie en implicaties voor instructie

Voortbouwend op het begrip "*verwachtingen*", raden auteurs het volgende aan:

- Geef als instructieverantwoordelijke zelf concreet aan wat je heel concreet verwacht bij de uitvoering van taken.
- Help leerlingen om realistische verwachtingen voorop te stellen over hun studiesucces. Het helpt bijvoorbeeld om leerlingen modellen of reeksen modellen aan te reiken die concreet aangeven wat het verwachte eindniveau is.
- Bied als instructieverantwoordelijke taken aan die voldoende uitdaging bieden, maar ook haalbaar blijven voor de individuele leerling. Dit veronderstelt dat instructieverantwoordelijken zeer goed het beheersingsniveau van hun leerlingen kunnen inschatten en rekening kunnen houden met diversiteit en individuele verschillen.



Samenwerkend leren en het gebruik van nieuwe technologieën blijken de motivatie van leerlingen te verbeteren (Foto: Learning Resource Centre, Can Tho, Vietnam, november 2006).

De motivationele opvatting "inschatten van de *waarde* van de taak" helpt om de volgende instructierichtlijnen mee te geven:

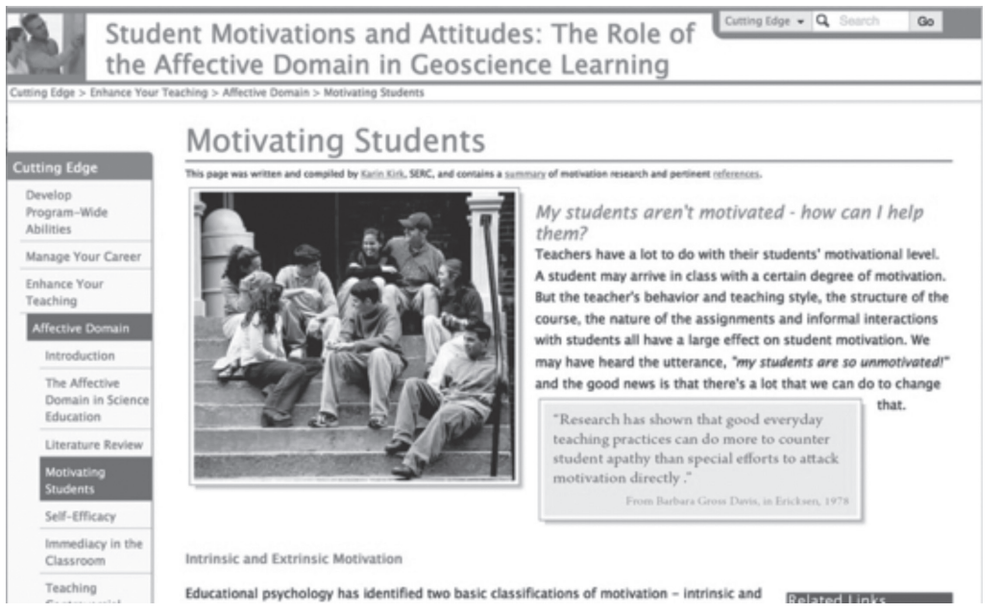
- De ervaring van een hogere intrinsieke waarde van een taak kan beïnvloed worden door didactische werkvormen te kiezen die leeractiviteiten uitlokken die leerlingen verkiezen; bijvoorbeeld samenwerkend leren, rollenspelen, discussie, … . Ook het gebruik van multimedia en/of computers blijkt een duidelijke invloed te hebben op de inschatting van de intrinsieke waarde van een taak. In een meta-analyse van 15 onderzoeken naar de invloed van het gebruik van computers en het Internet (ICT) op school stellen Balanskat, Blamire & Kefala (2006), vast dat 86 procent van de leraren concluderen dat studenten gemotiveerder zijn wanneer ICT in het onderwijs wordt geïntegreerd (zie voor meer info: http://insight.eun.org/shared/data/pdf/impact_study.pdf).
- De instructieverantwoordelijke geeft bij schooltaken expliciet informatie mee over de mogelijke waarde van de taak. Leerlingen kunnen dit niet steeds inschatten; zeker niet wanneer de afstand tussen de leertaak en toekomstig gebruik van de onderliggende kennis en vaardigheid zeer abstract of vaag is. Zo begrijpen weinig leerlingen wat het nut is van het leren van logaritmen in het vak wiskunde. Toelichting over het zeer intens gebruik van logaritmen in het bankwezen – bijvoorbeeld bij het berekenen van samengestelde interest – kan leerlingen helpen om beter de waarde van deze leertaak in te schatten.
- Modelleer als instructieverantwoordelijke het inschatten van uw eigen waarde van een leertaak. Leg een relatie tussen taken en de eigen professionele ontwikkeling, eigen interessegebieden, vakantieplannen, vrijetijdsactiviteiten, … . Bijvoorbeeld: wiskundeproblemen en de eigen bouwwerf thuis; een klassieke auteur en het toneelstuk dat men



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 87 22/01/16 09:21

aan het inoefenen is; een kunststroming en de kostprijs bij een veiling van een werk van deze kunstenaar; … .

- Geef keuzemogelijkheden bij leertaken zodat leerlingen leertaken kunnen verkiezen die zij als meer waardevol inschatten. Zeker bij taalvakken waar begrijpend lezen en/of literatuur voor sommige leerlingen een opgave is, kan dit helpen.



Typische website die je "tips en tricks" wil geven om de motivatie te verhogen (http://serc.carleton.edu/NAGTWorkshops/affective/motivation.html).

De attributietheorie voor motivatie en implicaties voor instructie

We keren terug naar het basisschema dat hiervoor werd gebruikt om de verschillende types attributies te duiden.

	Intern		Extern	
	Controleerbaar	Niet-controleerbaar	Controleerbaar	Niet-controleerbaar
Stabiel	Lange-termijn inspanning	Aanleg	Bias lesgever / favoritisme	Moeilijkheidsgraad van opleiding of cursus
Niet-stabiel	- Kennis/vaardigheden - Tijdelijke inspanning voor een examen	- Gezondheid op dag van examen - Gezindheid	Hulp van vrienden of leerkracht	Geluk hebben

Zoals reeds hierboven gesuggereerd, begint het motiveren van leerlingen door een reflectie op je eigen leerkrachtgedrag. Vermijd dus attributies bij commentaar of feedback op zowel falen als succes waarbij:

- de nadruk ligt op stabiele kenmerken,



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 88 22/01/16 09:21

- die niet controleerbaar zijn door de leerlingen zelf,
- die extern zijn.

Wanneer leerkrachten namelijk spreken in termen van absolute, niet veranderlijke en externe oorzaken voor het goed of minder goed uitvoeren van een opdracht, modelleren ze attributies die leerlingen snel overnemen.
Herformuleer bv. de volgende commentaar/feedback van een leerkracht:

Extern – stabiel – niet-controleerbaar	**Intern – niet-stabiel – controleerbaar**
Je zal hier nog lang moeten aan werken om ooit een goed resultaat te hebben.	
Tja, dit resultaat bevestigt dat je inderdaad geen aanleg hebt voor talen.	
Je kunt niet altijd geluk hebben bij een toets.	
Zolang je niet uitgeslapen bent, kan ik niets van je verwachten.	
Volgende keer beter, dan steek ik toch wat meer gemakkelijke vragen in de toets.	

Ten tweede kunnen we hier ook het advies herhalen om na te kijken of succes/falen:

- systematisch voorkomt (consistent);

of

- enkel voorkomt bij bepaalde opdrachten (onderscheidend karakter; bv. enkel bij talige problemen, wetenschappen, wanneer er samen moet gewerkt worden met anderen, wanneer de toetsen meer omvattend zijn);

en/of

- andere lesgevers ook dit probleem ervaren bij diezelfde leerling (consensus). Daarom wordt – wanneer het bijv. gaat om evaluatie van leerlingen – dikwijls voorgesteld om te werken met portfolio's en/of een 360° feedback systeem. Daarbij geven meerdere leerkrachten (mentoren, begeleiders, stage verantwoordelijken, …) hun visie op de prestaties.

Om als instructieverantwoordelijke tot een meer overwogen attribuering te komen, is het beter zoveel mogelijk informatie te verzamelen.

Naast een focus op de eigen taal en gedrag van een leerkracht, suggereert de attributietheorie om zeer alert te zijn wanneer leerlingen zelf argumenten aandragen voor eigen falen of slagen.

- Aandacht voor attributies bij het geven van terugkoppeling op toetsen, opdrachten, examens. Omdat het succes en falen bij taken, toetsen, opdrachten, … van leerlingen een directe invloed heeft op hun verdere motivatie (zie persoonlijke antecedenten), suggereert de attributietheorie om – naast inhoudelijke feedback op deze schoolprestaties – ook feedback te geven in verband met de attributies. Leerlingen zijn zeer beïnvloedbaar door persoonlijke antecedenten en omgevingsantecedenten, en kunnen dus gebiast (misleid) zijn of worden in dit proces. Veel instructieverantwoordelijken wijten bijv. succes en falen te snel aan aanleg of aan de hoeveelheid geleverde inspanning. Veel leerlingen kiezen snel voor attributies die ontsnappen aan hun controle, stabiel zijn en waar er een externe locus is. Zo stelden Yee & Eccles (1988) vast dat vanaf het lager secundair onderwijs, meisjes zichzelf steeds lager inschatten wat betreft hun wiskundemogelijkheden en dat ze zich negatiever opstellen tegenover wiskunde dan jongens en dit niettegenstaande hun zeer goede wiskunderesultaten. Deze gender gerelateerde bias werd ook bij de ouders vastgesteld. Instructieverantwoordelijken hebben dus de taak om bij -zowel succes als falen- controleerbare, interne en niet-stabiele attributies uit te lokken. Robertson (2000) analyseerde de effecten van 20 attributietrainingen bij leerlingen van het lager en secundair onderwijs, die het moeilijk hadden om goed te presteren op school. Uit het onderzoek blijken de volgende aanpakken van de attributietrainingen succesvol te zijn: het combineren van attributies voor aanleg en een goede aanpak met attributies gebaseerd op het leveren van voldoende inspanningen.



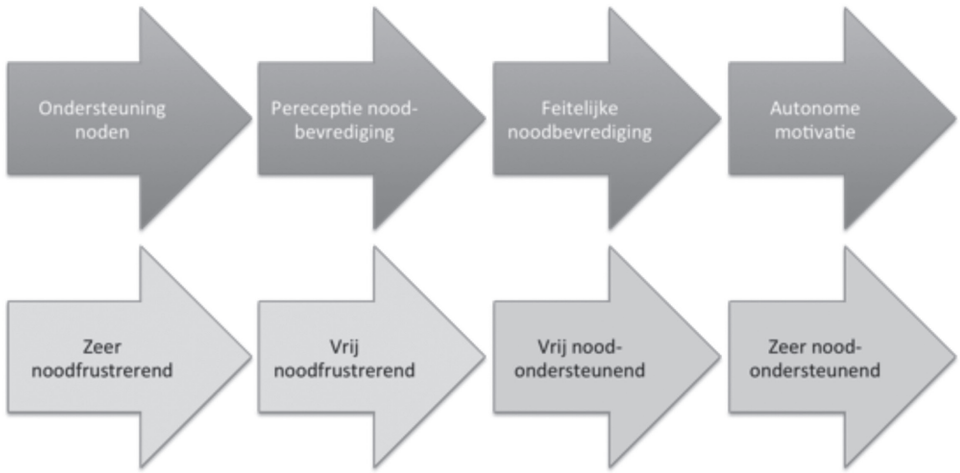
Klasmanagement en reflectie 2016.indd 89 22/01/16 09:21



Leren bij volwassenen: dit stelt de instructieverantwoordelijke voor de verantwoordelijkheid om extra aandacht te hebben voor de motivatie. In dit plattelandscentrum krijgen boeren, vrouwen, ... les over gezondheidszorg, irrigatietechnieken, bemesten, weven, enz. De instructieaanpak en de selectie van de leerdoelen zorgen er voor dat de leerlingen "bij de les blijven" (Kratie, Cambodja, februari 2007).

Aanpakken gebaseerd op de zelfdeterminatietheorie (ZDT)

De kern van de ZDT is dat leerlingen meer intrinsiek gemotiveerd worden wanneer aan de drie basisbehoeften is voldaan: Autonomie, er Bij horen, en Competentie.
Deci & Ryan (2000) geven de impact van de bevrediging van de noden als volgt weer. Daarnaast benadrukken ze ook dat dit sterk beïnvloed wordt door de inrichting van de leeromgeving door de leerkracht:



Stappen in de ontwikkeling van autonome motivatie; maar ook in het tegenbeeld waar de noden van leerlingen gefrustreerd worden (gebaseerd op Deci & Ryan, 2000).

We verkennen eerst de resultaten van enkele onderzoeken om vervolgens aanpakken te structureren. In een onderzoek uit 2011 stelt Seminck – bij lessen lichamelijk opvoeding – vast dat er geen duidelijk verband is tussen motivatie

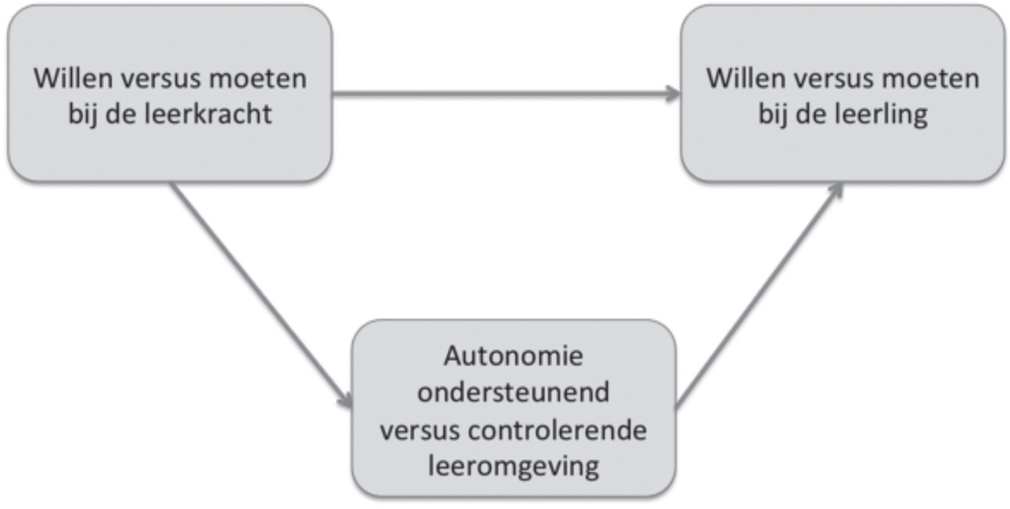


Klasmanagement en reflectie 2016.indd 90 22/01/16 09:21

en concrete beslissingen van leerkrachten (482 leerlingen uit 44 ASO-BSO-TSO en KSO-klassen, leeftijd 11-21 jaar):

- leerlingen zijn significant meer gecontroleerd gemotiveerd bij individuele sporten, dan bij teamsporten;
- de gecontroleerde motivatie is lager bij individuele sporten dan bij gymnastiek;
- autonomie-ondersteunende leerkrachten blijken er in te slagen een als "warm" gepercipieerde leeromgeving te realiseren.

Een motiverende aanpak – gebaseerd op de ZDT-visie – bekijkt vooral of leerkrachten eerder een autonomie-bevorderende leerkrachtstijl volgen dan een controlerende leerkrachtstijl. Maar onderzoekers geven aan dat ook de eigen motivatie van de leerkracht in die zin best autonoom en niet extern gecontroleerd is. Leerkrachten die eerder uit verplichting les geven, die bv. extra-curriculaire activiteiten aanpakken omdat het nu eenmaal moet of omdat de collega's het doen, … blijken er niet in te slagen om een autonome motivatie bij hun leerlingen uit te lokken. Roth, Assor, Kanat-Maymon & Kaplan (2007) stellen dit als volgt voor:





Klasmanagement en reflectie 2016.indd 91 22/01/16 09:21

De docent als motivator

Motivatie zit in de student. Maar is geen onveranderlijk gegeven en laat zich ook op allerlei manieren beïnvloeden. Wat kan de docent bijdragen? Geen eenvoudige vraag en het verschilt natuurlijk per student en per opleiding. Toch valt er wel iets algemeens over te zeggen. Op verschillende manieren kan de docent motivatie bevorderen.

1. **Relevante en betekenisvolle taken bieden**
   Wanneer mensen het nut ervaren van wat zij doen, zijn zij meer gemotiveerd om te presteren. Dat geldt ook voor studenten. Marzano en Miedema (2005) stellen dat leertaken waardevol en relevant moeten zijn, en helder en duidelijk geformuleerd. Een aantrekkelijk toekomstperspectief draagt eraan bij dat jongeren weten waarvoor zij zich inspannen (Peetsma, 1992).
2. **Ruimte laten voor eigen keuzes**
   Geef ruimte voor ontwikkeling en creativiteit, is de aanbeveling uit tal van studies (Hattie, 2009; Jolles, 2011; Ledoux & Volman, 2011; Marzano & Miedema, 2005; Peetsma & Van der Veen, 2008). Dit betekent enige keuzemogelijkheid bieden en taken niet te veel 'dichttimmeren'. Hierbij past de kanttekening dat te veel keuzevrijheid en te weinig structuur averechts kunnen werken.
3. **Gevoel van competentie geven**
   Laat studenten zien en ervaren dat ze in staat zijn om iets te bereiken. Positieve feedback is van belang. Niet alleen voor de prestatie, maar ook voor de inspanning (Dweck, 2011). Feedback veronderstelt een goede relatie. Met een focus op de (vak)inhoudelijke prestaties, maar zeker ook op gedrag en samenwerking (Marzano & Miedema, 2005; Hattie, 2009; Ledoux & Volman, 2011).
4. **Positief klimaat bevorderen**
   Een positief klimaat op school bevordert de motivatie. Dat wil zeggen: een klimaat waarbij studenten zich geaccepteerd voelen door zowel medestudenten als docenten. Maar een positief klimaat staat voor méér. Het betekent ook orde en veiligheid, stellen Marzano en Miedema (2005). Het helpt volgens hen om studenten in te zetten als coach of begeleider. Nog een ander klimaatbevorderend element: samenwerkend leren (Thoonen, Sleegers, Peetsma & Van Oort, 2010). Van belang is wel om dit goed te begeleiden en dat het in een veilige omgeving plaatsvindt. Ryan & Deci (2000) benadrukken het belang van een leeromgeving waarin jongeren autonomie, eigen competentie en verbondenheid met elkaar ervaren. In bijvoorbeeld 'game-based leren' lijken deze aspecten alle drie aanwezig te zijn (Martens, 2007).

Een typisch lijstje met "Tips" om een meer motiverende leerkracht te worden.

In de literatuur vind je honderduit dergelijke lijstjes met adviezen -die gebaseerd zijn op de ZDT- om de motivatie van leerlingen te verhogen (zie bv. Vansteenkiste e.a, 2005). Die lijstjes doen vergeten wat de systematiek is, welke de mechanismen zijn die het succes van de aanpakken kunnen helpen verklaren of voorspellen. Daarom vermijden we om zelf zulke lijstjes op te stellen in dit handboek. We geven de principes en roepen reflectievragen op die leerkrachten beantwoorden bij het zoeken naar motiverend ZDT-gebaseerde aanpakken.

Het uitgangspunt bij de visie op motivatie in deze cursus is dat elke beslissing die een leerkracht neemt een invloed zal hebben op de leerlingenmotivatie.
Dit betekent dat – wanneer we de ZDT toepassen – we voor bv. elke component van het didactisch handelen bewust moeten kiezen hoe we één en ander kiezen, bepalen, overleggen. De centrale overweging is steeds in welke mate we de drie vitamines van de motivatie respecteren: Autonomie, er Bij horen en Competentie.

"Tips en tricks" bouwen meestal verder op de volgende centrale principes; we ordenen ze volgen A, B en C:



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 92 22/01/16 09:21

Autonomieversterkende aanpakken (i.p.v. eerder controlerende aanpakken):

- laat keuzes maken i.p.v. beslissingen voor te leggen;
- lok dialoog en participatie uit;
- daag uit (i.p.v. te dreigen);
- vertrouw in wat leerlingen doen; geloof dat ze het kunnen;
- geef verantwoordelijkheid aan de leerlingen;
- benadruk de relevantie/waarde van "schoolse" taken. Contextualiseer taken zodat leerlingen de "zin" ervan inzien.

Belonging: aanpakken die leiden tot een warme sfeer (i.p.v. een kille, weinig aanmoedigende sfeer):

- gebruik taal die uitnodigt tot overleg (i.p.v. taal die beoordeelt);
- bouw op samenwerken als basisstrategie bij het uitwerken van taken, opdrachten, voorbereiden, toetsen, …;
- luister naar de leerling wanneer deze zich minder goed voelt;
- accepteer en maak bespreekbaar dat leerlingen zich teleurgesteld voelen bij een minder goed resultaat;
- maak dat leerlingen zich emotioneel ondersteund voelen. Zorg ervoor dat het veilig is in de les om twijfels, gevoelens, vragen te stellen;
- vermijd een te grote nadruk op competitie.

Competentie: structurerende ondersteunde aanpakken (i.p.v. tot chaos leidende aanpakken):

- spreek zeer concreet en gericht;
- geef realistische uitleg bij taken zodat leerlingen die stap voor stap kunnen aanpakken;
- bespreek plannen zeer expliciet, geef ze niet zomaar;
- geef de structuur van een les of een lessenreeks expliciet weer;
- modelleer hoe je zelf schema's, structuren opbouwt; maak samen planning/timing op voor activiteiten. Modelleer hoe je systematisch oplossingen uitwerkt; dit geeft expliciet structuur en versterkt het gevoel van competentie;
- maak dat het verwachtte functioneren van de leerlingen duidelijk en voorspelbaar is;
- bespreek regels expliciet (bv. gedrag op een stageplek, gedrag in een refter, …);
- laat de leerling zichzelf beoordelen en aangeven wat er wel/niet goed ging;
- vermijd dreigen met deadlines;
- houd rekening met "diversiteit". Houd, bv. bij het kiezen van een werkvorm, rekening met de mogelijkheden van bepaalde leerlingen. Leerlingen die zwakker presteren worden beter geactiveerd met ondersteunende en gestructureerde werkvormen zoals: begeleid inoefenen, demonstreren en nadoen, … en minder met zeer open didactische werkvormen waarin leerlingen zelfsturend moeten zijn (Baloglou, 1999);
- laat leerlingen zelf onderbouwen of ze competent zijn. Laat hen bv. een portfolio uitwerken waarin ze bewijsstukken verzamelen, producten, procesverslagen, … .



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 93 22/01/16 09:21



Activerende en afwisselende werkvormen helpen de motivatie op peil te houden (BNU experimentele school, Beijing, P.R.China, maart 2007).

Passen we deze principes toe op alle mogelijke beslissingen die we als leerkracht nemen bij het ontwerpen van leeromgevingen, het uitwerken van lessen, het samenwerken met leerlingen dan komen we o.a. op volgende overwegingen:

Bepalen van de leerdoelen
- Wie bepaalt de doelen?
- Hoe formuleer je de doelen?
- Schuif hogere doelen (hogere gedragsniveaus en hogere inhoudscategorieën; zie Bloom in Thema 1) naar voren i.p.v. een te grote of te eenzijdige focus op de funderende kennis.

Selecteren van de leerstof
- Wie selecteert altijd alle leerstof?
- Laat toe dat leerlingen zelf leerstof meebrengen.
- Laat leerlingen evt. de volgorde van de aanpak van thema's bepalen of een prioriteit naar voren schuiven (bv. gezien hun stagecontext).
- Gebruik verrassende soorten leerstof: persoonlijke brieven van een soldaat, archiefstukken uit een bedrijf, … .

Werkvormen
- Hoe activeer je leerlingen in de werkvorm?
- Laat je ze mee kiezen voor de locatie van een event?
- Laat je leerlingen het plan opstellen?
- Prikkel de fantasie door spelvormen en simulaties te gebruiken.
- Hoe start je de les?
- Bouw je voldoende verder op interactieve werkvormen? Het werken in kleine coöperatieve groepjes zou helpen om bv. wiskundeangst/testangst te verlagen (Vacc, 1993).

Evaluatie
- Wanneer plan je testen?
- Wat benadruk je? Enkel de fouten of ook de bereikte leerdoelen?
- Welke toetsvorm kies je?
- Geef keuze rond de evaluatie-aanpak.
- Maak je wel gebruik van alternatieve evaluatievormen (Miller & Mitchell, 1994)?
- Geef je onverwachte toetsen?
- Wie is verantwoordelijk voor toetsen?
- Mik op zelfevaluatie, maar bouw je die vaardigheid wel op?



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 94 22/01/16 09:21

- Leer leerlingen elkaar evalueren met door hen ontworpen evaluatie-instrumenten.
- Hoe geef je feedback? Let op het taalgebruik:
  - Hoe is het mogelijk dat het steeds dezelfde leerlingen zijn die er niet door zijn!
  - Ik ben ontgoocheld over dit resultaat.
  - Er moet hier flink harder gewerkt worden.
  - Wat hebben jullie er van gebakken? Ik ben benieuwd of jullie de schema's die we samen opgebouwd hebben, mee kunnen nemen in de uitwerking van de opdracht.
- Nodig je de leerlingen uit om zichzelf feedback te geven over hun prestaties en vraag je hen om de redenen voor succes of falen te beschrijven?
- Kies je niet teveel een continue controlerende instelling. Dit komt veel meer voor dan men denkt. Leerkrachten geven bijvoorbeeld taken, opdrachten en geven daarbij veel controle-informatie mee: let op de schrijfstijl, vermijd spellingsfouten, gebruik een kantlijn, doorhalingen zijn niet toegelaten, … . Ook continu toezicht houden en het bewaken van taakuitvoering blijken de zelfdeterminatie en intrinsieke motivatie negatief te beïnvloeden; zie bijvoorbeeld het onderzoek van Adelman (1978) over de negatieve impact bij kinderen met leermoeilijkheden.
- Let op wie aanwezig is bij het geven van persoonlijke feedback. Onderzoek van Seta & Seta (1995) wijst uit dat het geven van evaluatieve feedback in het bijzijn van anderen niet altijd positief is, en afhankelijk is van de mate waarin de andere aanwezigen al dan niet weten wat de kwaliteit was van de vroegere leerprestaties. De interesse voor en de kwaliteit van de taken namen overigens toe wanneer de feedback gegeven werd in het bijzijn van andere leerlingen die niet op de hoogte waren van de vroegere performance. Was dat laatste wel het geval, dan nam de interesse en de kwaliteit van de taakuitvoering af.

Media

- Kunnen leerlingen vrij mediagebruik kiezen (bv. intikken i.p.v. schrijven)?
- Geef je hen verantwoordelijkheden om je eigen mediagebruik te optimaliseren?
- Laat je tools gebruiken om taken vorm te geven, illustraties uit te werken, schema's op te bouwen, … ?

In het referentiekader is naast het didactisch handelen ook de "**organisatie**" belangrijk. Daarin staat – zeker binnen het thema motivatie – het opstellen en invoeren van regels/klasafspraken centraal:

- Hoe formuleer je afspraken?
- Hoe zorg je ervoor dat een groepswerk beheersbaar wordt en blijft?
- Bespeel het verschil tussen een regel en een afspraak. Beide geven structuur (competentie), maar expliciet afspraken maken i.p.v. regels opleggen versterkt de autonomie.

Hoe ga je om met diversiteit in de klas; m.a.w. hoe ga je om met **specifieke kenmerken van leerlingen:**

- Wat met leerlingen die snel bang zijn?
- Wat met leerlingen die veel te laat komen?
- Hoe pak je leerlingen aan die taken te laat afgeven?

In de volgende thema's komen we uitgebreid terug op onderwerpen rond de leerkracht-leerling verhouding.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 95 22/01/16 09:21

Samenvatting

1. Het thema motivatie heeft een directe relatie met de verschillende opvattingen over leren en instructie besproken in dit handboek.
2. Motivatie wordt gedefinieerd als de invloeden en de krachten die kenmerken van toekomstig gedrag beïnvloeden: de selectie, de mate van doorzetting, de inzet, de intensiteit en de mate waarin het gedrag wordt verder gezet.
3. Motivatie is gericht op doelgericht gedrag.
4. Motivatie staat in een wederkerige relatie tot het succes en falen van het gedrag dat er op volgt.
5. Behavioristische opvattingen over leren kunnen direct vertaald worden in termen van motivatie. De bekrachtigingsmechanismen en wetten bepalen het al dan niet uitvoeren van gedrag. Dit staat gelijk met de visie op motivatie in het behaviorisme.
6. Hedendaagse benaderingen van motivatie delen een aantal assumpties: de cognitieve oorsprong, de reciproke relatie tussen motivatie en gedrag, de invloed van contextuele en sociale variabelen op motivatie, het feit dat motivatie evolueert, de invloed van individuele, groeps- en cultuurkenmerken.
7. De "Expectancy–Value Theory"stelt dat verwachtingen ten aanzien van het succes bij het uitvoeren van een taak en de ingeschatte waarde van een taak het vervolggedrag bepalen.
8. De waarde van een taak is bepaald door het belang, de intrinsieke waarde, de nuttigheidswaarde en de ingeschatte kosten.
9. "Expectancies" en "value" zijn motivationele opvattingen, samen met het affectief geheugen en opvattingen over de doelen, het zelfconcept en de perceptie over de moeilijkheid van de taak.
10. De motivationele opvattingen worden beïnvloed door onderliggende interne cognitieve processen: perceptie van sociale omgeving en interpretatie van vroegere leerprestaties.
11. Attributies zijn redeneringen die opgevoerd worden om eigen succes of falen te verklaren.
12. De attributies kunnen geordend worden naar hun stabiliteit, de locus ervan en de mate van controle erover door de leerling.
13. Leerkrachten moeten bedacht zijn op de "consensus over", "consistentie in" en een "onderscheidend karakter" van de redeneringen die de basis zijn voor attributies bij falen of succes van leerlingen.
14. De zelfdeterminatietheorie geeft een verdere onderbouwing aan de begrippen extrinsieke motivatie en intrinsieke motivatie.
15. De zelfdeterminatietheorie schuift een ontwikkeling naar voren van extrinsieke motivatie naar een intrinsieke motivatie.
16. Bij instructieverantwoordelijken speelt motivatie een even grote rol als bij de leerlingen.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 96 22/01/16 09:21

Kernbegrippen

- Antecedenten
- Attributies
- Attributietheorie
- Autonomy volgens de zelfdeterminatietheorie
- Beliefs
- Competence volgens de zelfdeterminatietheorie
- Expectancies
- Expectancy-value theorie
- Expectations/expectancies volgens de attributietheorie
- Importance (van taak)
- Interne processen volgens de attributietheorie
- Invloed van motivatie op gedrag: selectie, doorzetting, intensiteit, verder zetten
- Locus of control
- Motivationele opvattingen
- Nuttigheid (van taak)
- Onderscheidend karakter van attributies
- Persoonlijke antecedenten
- Reciprociteit – wederkerigheid
- Self-perception of competence
- Types attributies
- Values
- Wederkerigheid – reciprociteit
- Wiskundeangst
- Zelfdeterminatietheorie

Referenties

Adelman, H.S. (1978). The Concept of Intrinsic Motivation: Implications for Practice and Research with the Learning Disabled. *Learning Disability Quarterly*, 1(2), 43-54.

Balanskat, A., Blamire, R. & Kefala, S. (2006). *The ICT impact report – a review of studies of ict impact on schools in Eu*rope. Brussels: European Commission, European Schoolnet. Opgehaald van http://insight.eun.org/shared/data/pdf/impact_study.pdf op 7 augustus 2007.

Baloglou, M. (1999). *A Comparison of Mathematics Anxiety and Statistics Anxiety in Relation to General Anxiety,* Information Analyses, ERIC ED436 703.

Boekaerts, M., Otten, R. & Voeten, R. (2003). Examination performance: Are student's causal attributions school-subject specific? *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 16(3), 331-342. 10.1080/1061580031000095470.

Bong, M. (2001). Role of Self-Efficacy and Task-Value in Predicting College Students' Course Performance and Future Enrollment Intentions. *Contemporary Educational Psychology*, 26(4), 553-570.

Deci, E. & Ryan, E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

Eccles, J. & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin,* 21, 215-225.

Georgios, G. & Athanasios G. (2014). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education*, 39, 1-11. DOI: doi:10.1016/j.tate.2013.12.001.

Graham, R. (1999). Unannounced quizzes raise test scores selectively for mid-range students. *Teaching of psychology*, 26(4), 271-273. DOI:10.1207/S15328023TOP260406

Gregor, A. (2005). Examination anxiety : Live with it, control it or make it work for you? *School Psychology International*, 26(5), 617-635.

Harter, E. (1985). Competence as a dimension of self-evaluation. Towards a comprehensive model of self-worth. In R. Leahy (Ed.), *The development of the self*, 55-121. New York: Academic Press.

Harter, E. (1990). Causes, correlates and the functional role of self-worth: a life-span perspective. In R. Sternberg & J. Kolligian (Eds.), *Competence Considered*, 66-97. New Haven, CT: Yale University Press.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 97 22/01/16 09:21

Harter, E. (1998). The development of self-representations. In W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology, Vol. 3, Social, Emotional and Personality Development,* 553-617. New York: Wiley & Sons.
Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analysis Relating to Achievement*. Milton Park, Oxon: Routledge.
Haynes, A., Mullins, A. & Stein, B. (2004). Differential models for math anxiety in male and female college students. *Sociological Spectrum*, 24(3), 295-318.
Hendrikx, K., Maes, F., Ghesquière, P., Verschueren, K. & Van Damme, J. (2008). *Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs – Leerlingperceptievragenlijst vierde leerjaar*. SSL-rapport nr. SSL/OD1/2008.08. Leuven: KULeuven.
Hoogeveen, L., van Hell, J., Mooij, T. & Verhoeven, L. (2004). *Onderwijsaanpassingen voor hoogbegaafde leerlingen – meta-analyses en overzicht van internationaal onderzoek.* Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit Nijmegen.
Jansen in de Wal, J., den Brok, P., Hooijer, J., Martens, R. & van den Beemt, A. (2014). Teachers' engagement in professional learning: Exploring motivational profiles. *Learning and Individual Differences*, 36, 27-36. http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2014.08.001.
Lin, H.J. & Yusoff, M. (2013). Psychological Distress, Sources of Stress and Coping Strategy in High School Students. *International Medical Journal*, 20(6), 1-6.
Martens, R. (2008). *Motivationele effecten van mobile learning in het SBO*. Leiden: Universiteit Leiden. Opgehaald van http://www.sbohetnoorderlicht.nl/documenten/resultaten/Motivationele%20effecten%20van%20mobile%20learning.pdf op 26 juli 2010.
McClure, J., Meyer, L., Garisch, J., Fischer, R., Kirsty F., Weir, F., Walkey, F.H. (2011). Students' attributions for their best and worst marks: Do they relate to achievement?, Contemporary Educational Psychology, 36(2), 71-81. http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.11.001.
Miller, L. & Mitchell, C. (1994). Mathematics Anxiety and Alternative Methods of Evaluation. *Journal of Instructional Psychology*, 21(4).
Pintrich, R. & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
Robertson, J. (2000). Is Attribution Training a Worthwhile Classroom Intervention For K–12 Students with Learning Difficulties? *Educational Psychology Review,* 12(1), 111-134.
Rose, J.S. & Medway, F.J. (1981), Measurement of teachers' beliefs in their control over student outcome. *Journal of Educational Research*, 74, 185-190.
Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y. & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99, 761-774.
Ruys, I. (2006). *Attitudes en motivatie voor het leren van Frans: a call for help?.* Onuitgegeven licentiaatsverhandeling. Gent: Universiteit Gent, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen.
Schatt, M. (2011). High School Instrumental Music Students' Attitudes and Beliefs Regarding Practice: An Application of Attribution Theory. *Applications of Research in Music Education*, 29(2), 29-40. DOI: 10.1177/8755123310396981
Schunk, D., Pintrich, P. & Meece, J. (2008). *Motivation in education* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
Seminck, K. (2011*). De invloed van het leerkrachtgedrag op de motivatie van leerlingen tijdens de les gymnastiek*. Onuitgegeven masterproef. Gent: Universiteit Gent.
Seta, C. & Seta, J. (1995). When Audience Presence Is Enjoyable: The Influence of Audience Awareness of Prior Success on Performance and Task Interest. *Basic and Applied Social Psychology*, 16(1-2), 95-108.
Sierens, E. & Vansteenkiste, M. (2009). Wanneer 'meer minder betekent': motivatieprofielen van leerlingen in kaart gebracht. *Begeleid Zelfstandig Leren*, 24, 17-36. Opgehaald van http://www.ond.vlaanderen.be/dbo/nl/doc/Locomotiv/09%20Artikel%20BZL2009.pdf op 10 februari 2015.
Snowman, J. & Biehler, R. (2003). *Psychology applied to teaching*. Boston/New York: Hoghton Mifflin Company.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 98 22/01/16 09:21

Sucuoğlu, H. (2014). Construct validity of success /failure attribution scale among Turkish university students. *Educational Research and Reviews*. 9(11), 326-339. DOI: 10.5897/ERR2014.1768

Vacc, N. (1993). Implementing The Professional Standards for Teaching Mathematics: Questioning in The Mathematics Classroom. *Arithematic Teacher,* 41(8), 88-91.

Valckenier, S. (2014). *Zijn onverwachte toetsen altijd (de)motiverend?* Onuitgegeven masterproef. Gent: Universiteit Gent, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen.

Van den Berghe, L., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Cardon, G., Tallir, I. & Haerens, L. (2013). Observed need-supportive and need-thwarting teaching behavior in physical education: Do teachers' motivational orientations matter? *Psychology of Sport and Exercise*, 14(5), 650-661. http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2013.04.006.

Van Hoornick, S. (2012). *Motiverende leerkrachten en geëngageerde leerlingen: Is de inzet van de leerlingen gerelateerd aan het gebruik van behoefteondersteunende leerkrachtgedragingen tijdens de les lichamelijke opvoeding*. Onuitgegeven masterproef. Gent: Universiteit Gent.

Vansteenkiste, M., Soenens, B., Sierens, E. & Lens, W. (2005). Hoe kunnen we leren en presteren bevorderen? Een autonomie-ondersteunend versus controlerend schoolklimaat. *Caleidoscoop*, 17, 18-25.

Weiner, B. (1992). Expectancy-Value Theories: Humans as All-Knowing Decision Makers. In B. Weiner (Ed.), *Human motivation. Metaphors, theories and research.* Newbury Park: International Educational and Professional Publisher.

Wigfield, A. & Eccles, J. (2000). Expectancy-Value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.

Wigfield, A. & Eccles, J. (2002). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood to adolescence. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.). *Development of Achievement Motivation*, 91-120, San Diego, CA: Academic Press.

Woodcock, S. & Vialle, W. (2011). Are we exacerbating students' learning disabilities? An investigation of preservice teachers' Attributions of the educational outcomes of students with learning disabilities. *Annals of Dyslexia,* 61, 223–241. DOI 10.1007/s11881-011-0058-9.

Woolfson, L., Grant, E. & Campbell, L. (2007). A comparison of special, general and support teachers' controllability and stability attributions for children's difficulties in learning. *Educational Psychology*, 27(2), 295-306.

Xiang, P., McBride, R. & Bruene, A. (2006). Fourth-grade students' motivational changes in an elementary physical education running program. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77(2), 195-207.

Yee, D. & Eccles, J. (1988). Parent perceptions and attributions for children's math achievement. *Sex Roles*, 19(5-6), 317-333.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 99 22/01/16 09:21

Klasmanagement en reflectie 2016.indd 100 22/01/16 09:21



Thema 3

Klasmanagement en de relatie leerkracht-leerling

Vragen uit de onderwijspraktijk

- Ik stel continu vragen en m'n leerlingen willen niet antwoorden, hoe komt dat toch?
- Wat is nu de beste lesmethode?
- Begrijpen die leerlingen dan niet dat ze hier zijn om te "leren"?
- Ik geloof dat ik mijn "greep" op sommige leerlingen kwijt ben.
- Ik geef hen veel vrijheid en verantwoordelijkheid, maar ze maken er onmiddellijk misbruik van.
- Streng zijn lijkt me de enige uitweg.
- Vanaf het begin nultolerantie, dat vind ik de enige uitweg.
- Waarom lukt het me om een bepaalde groep leerlingen steeds vlot bij de les te betrekken en een andere groep minder? Mijn collega's vinden juist de eerste groep de "moeilijke" leerlingen.
- Altijd is er wel ééntje die opnieuw begint te praten.
- De andere leerkrachten ondergraven mijn autoriteit met hun laks gedrag.
- Eens ik m'n grip op hen kwijt ben, is m'n les verloren.
- ...

Leerdoelen

Na afronding van dit thema beheers je de volgende leerdoelen:

- Het verband tussen klasklimaat en leerkracht-leerling relaties beschrijven met voorbeelden.
- De multidimensionale betekenis van het begrip "welbevinden" kort beschrijven.
- Leerkracht-, klas- en school gerelateerde aanpakken opsommen die bijdragen tot de leerkracht-leerling relatie.
- Het begrip "interactie-kapitaal" omschrijven en toelichten met voorbeelden.
- Zich een beeld vormen van de eigen perceptie op leerkracht-leerling relaties aan de hand van de Vragenlijst lnterpersoonlijk Leraarsgedrag (VIL).
- De vijf communicatie-axioma's van Watzlawick uitleggen aan de hand van voorbeelden.
- Belang van de vijf communicatie-axioma's van Watzlawick voor de leerkracht-leerling verhouding duidelijk maken aan de hand van concrete klassituaties.
- Voorbeelden geven van miscommunicatie die ontstaan bij het negeren van de axioma's van Watzlawick.
- Het belang van concepten uit het systemisch denken voor de klaspraktijk duidelijk maken met voorbeelden.
- De basis van het Process Communication Model (PCM) van Kahler uitleggen.
- Eigen behoeften en interactiestijl geven van elk persoonlijkheidstype, volgens PCM.
- Voorbeelden geven van gedragspatronen van het persoonlijkheidstype dat een leerkracht 'in Base' heeft (PCM).

- Voorbeelden geven van mogelijke miscommunicaties tussen een leerling en een leerkracht met een, in Base, verschillend persoonlijkheidstype.
- Inleiding uitwerken voor les wiskunde die voldoet aan de principe van PCM.
- Aandachtspunten, tips formuleren voor de leerkracht, vanuit de theorie van Kahler, in functie van vlot klasmanagement en positief welbevinden van de leerlingen.
- Mogelijke consequenties geven van de theorie van Kahler voor het onderwijs, rekening houdend met de verhouding waarin de verschillende persoonlijkheidstypen in base voorkomen, bij leerlingen en leerkrachten.
- Uitgangspunten van het School Wide Positive Behavior Support-model (SWPBS) geven.
- Implicaties geven van het invoeren van SWPBS op klasniveau.
- Mogelijke bijdrage bespreken van de communicatietheorie van Watzlawick, PCM en SWPBS in functie van een positief welbevinden van leerlingen en leerkracht.

Advance organizer

In Klasse verscheen de volgende bijdrage:



"Je bent nooit een van hen"

24 februari 3 reacties

Vind ik leuk 40 Tweeten 12 Pin it

Hoe dicht sta jij bij je leerlingen?

De kloof tussen leraren en leerlingen lijkt vandaag kleiner dan ooit. Ze lopen elkaar tegen het lijf op Rock Werchter, gaan samen sporten of worden elkaars 'beste vriend' op Facebook. Maar is de populairste leraar ook de beste? En vreet te weinig afstand niet aan je gezag? Klasse vraagt het aan lerarenopleiders Pedro De Bruyckere (Arteveldehogeschool Gent) en Maarten Simons (KU Leuven). "Jongere leraren staan niet dichter bij hun leerlingen dan oudere", zeggen ze. "Wat je te vertellen hebt, dat telt."

Artikel uit Klasse voor leraren – 24 februari 2013.

Wanneer je die bijdrage leest staan er duidelijk twee 'werelden' tegenover elkaar: de leefwereld van de jongeren en de leefwereld waar de leerkracht hen in wil betrekken. Aan de hand van voorbeelden bespreken twee lerarenopleiders hoe leerkrachten de grenzen tussen beide werelden overschrijden.

Beeld je in dat je les geeft aan leerlingen in de derde graad secundair onderwijs.
Stel jezelf, bij elk item, de vraag of je het beschrevene wel of niet zou doen:

- Ingaan op een uitnodiging van leerlingen om na de lessen een glas te gaan drinken op een feestje voor de verjaardag van 3 leerlingen.
- Je GSM-nummer doorgeven aan leerlingen voor het geval ze je willen bereiken.
- Alcohol drinken in het bijzijn van je leerlingen.
- Roken in het bijzijn van je leerlingen.
- Je muziekcollectie meebrengen en enkele "songs" gebruiken in je les geschiedenis over "de protestbeweging in de jaren 60".
- Samen gaan eten met de volledige klas na het afronden van een succesvol schoolproject.
- De finale van een sportwedstrijd bijwonen waar leerlingen van je klas aan meedoen.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 102 22/01/16 09:21

- Vragen dat je leerlingen recht staan als je binnen komt in de klas.
- Je GSM-nummer doorgeven aan leerlingen voor het geval ze je willen bereiken.
- Een hand geven aan een leerling wanneer deze, met een concrete vraag, bij je komt in de lerarenkamer.
- Eisen dat de leerlingen (17+) je aanspreken met "meester De Wilde".
- De leerlingen je laten aanspreken met je voornaam.
- Een tuinfeest organiseren op het einde van het trimester.
- Je facebook-pagina delen met leerlingen uit de klas.
- …

Het belang van leerkracht-leerling relaties

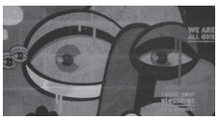
Zoals aangegeven in het inleidende thema: *Een systemische benadering van klasmanagement* staat of valt klasmanagement met een goede relatie tussen de leerkracht en de leerlingen. In dit thema gaan we grondiger in op deze relatie. We ontdekken waarom 'welbevinden' een cruciaal kenmerk is – moet zijn – van een adequaat klasmanagement en dus van een productieve leeromgeving, we analyseren onze eigen positie als leerkracht en kijken hoe we, via de juiste communicatie-aanpak een optimale leerling-leerkracht relatie kunnen optimaliseren. In de literatuur wordt het bevorderen van de leerkracht-leerling relatie aangeduid als het ontwikkelen van "relational capital" (Hamre & Pianta, 2001, p.55).

Herlees even de sectie over leerling-leerkracht relaties in het inleidende thema 1. De link met het begrip "klasmanagement" is duidelijk. Klasmanagement staat daarbij voor alle maatregelen die ervoor zorgen dat een optimale leeromgeving wordt gecreëerd, dat leren kansen krijgt en dat storende situaties of storend gedrag vermeden worden.
In deze context worden dikwijls de termen positief "schoolklimaat" en positief "leerklimaat" gebruikt. Daarbij ligt de focus op enerzijds de actor "leerkracht" en anderzijds de actor "leerling".

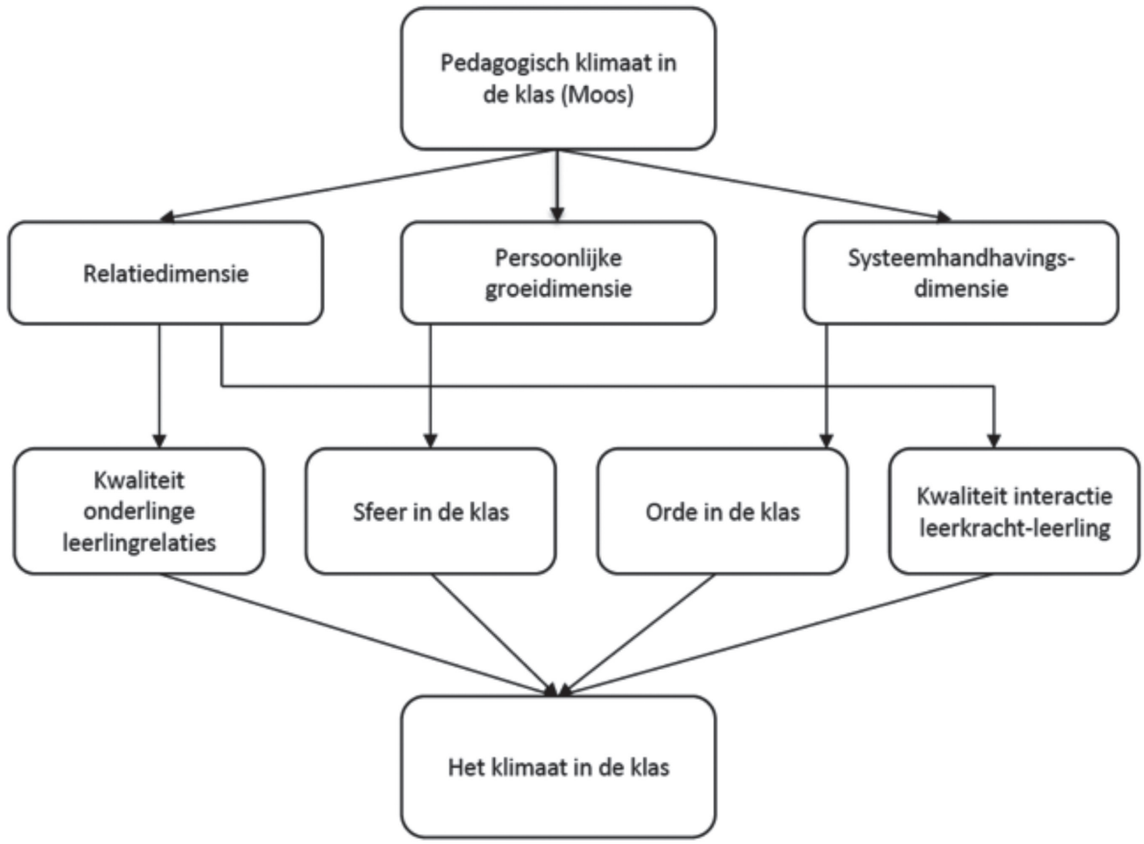
Een kernpunt in klasmanagement is dat leerlingen zich goed voelen op school (welbevinden/wellbeing) en dat ze zich gemotiveerd voelen (zie thema 2). In dit thema zal dus de relatie leerkracht-leerling bekeken worden vanuit de mate waarin deze relatie het welbevinden van leerlingen en hun motivatie bevordert zodat ze optimaal gericht zijn op "leren".

In het onderzoek van Donkers & Vermulst (2014) werd voor de Nederlandse scholen een instrument ontwikkeld om het "schoolklimaat" te meten. Los van het feitelijk gebruik van de schaal in een schoolcontext, is hun model interessant omdat het de relationele factoren een zeer grote plaats geeft binnen het plaatje. Klasmanagement kan – in relatie tot dit schoolklimaat – niet omheen het ontwikkelen van positieve relaties tussen leerlingen en leerkrachten en de overige actoren in een schoolcontext.

Na het analyseren van het belang van welbevinden gaan we grondiger in op onze eigen positie als leerkracht en kijken we hoe we, via de juiste communicatievorm met elke leerling, deze relatie kunnen optimaliseren.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 103 22/01/16 09:21



Factoren die het schoolklimaat beïnvloeden; naar het model van Donkers & Vermulst, 2014.

Welbevinden van leerlingen

Welbevinden is een cruciale term wanneer we het hebben over leerkracht-leerling relaties. Welbevinden is – volgens de Vlaamse inspectie – een centrale "indicator" voor de kwaliteit van het onderwijs in een school (zie Vlaamse Onderwijsinspectie, 2014).
De Vlaamse onderwijsinspectie definieert welbevinden als de mate waarin de leerlingen de school beleven vanuit actuele en duurzame schoolervaringen.

Het gaat om een multidimensioneel begrip dat het resultaat is van de perceptie van volgende dimensies:

1. *de tevredenheid of hoe leerlingen zich voelen op school en in de klas;*
2. *de betrokkenheid of de wijze waarop de leerlingen zich engageren op klas- en schoolniveau;*
3. *het academisch zelfconcept, waarbij de klemtoon ligt op het beeld dat de leerlingen hebben over het eigen schoolse kunnen;*
4. *het pedagogisch klimaat dat een beeld geeft van de wijze waarop leerlingen het klimaat in de school en in de klas percipiëren;*
5. *de sociale relaties of de interpersoonlijke relaties van de leerlingen op school.*

In deze omschrijving valt op dat de relatie met de leerkrachten – op klas- en schoolniveau – nauw verweven is met het welbevinden. Overigens ondersteunt de inspectie sterk het opvolgen van het welbevinden in de eigen school en stelt



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 104 22/01/16 09:21

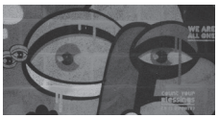
ze meetinstrumenten ter beschikking zodat scholen een eigen "schoolrapport" kunnen uitwerken rond "welbevinden". Sommige lezers zullen zich afvragen waarom "welbevinden" niet als een leerlingenvariabele wordt besproken? Inderdaad, welbevinden is een kenmerk van leerlingen, maar lijkt een direct afgeleide te zijn van de leerkracht-leerling relatie; daarom past het om ook in dit thema deze variabele te bespreken.

In hun onderzoek naar welbevinden van leerlingen in het Vlaamse secundair onderwijs – waarbij ze de (1) beleving, (2) tevredenheid en het (3) gedrag van leerlingen bekeken – stellen Engels, Aelterman, Schepens & Van Petegem (2008a) vast dat leerlingen uit de Vlaamse secundaire scholen zich over het algemeen "matig goed" voelen op school. Hoewel dit eerder positief klinkt, weerspiegelt het geen "hoog welbevinden". Aspecten op klas- en schoolniveau blijken een duidelijke invloed te hebben op het algemene welbevinden van de leerlingen.

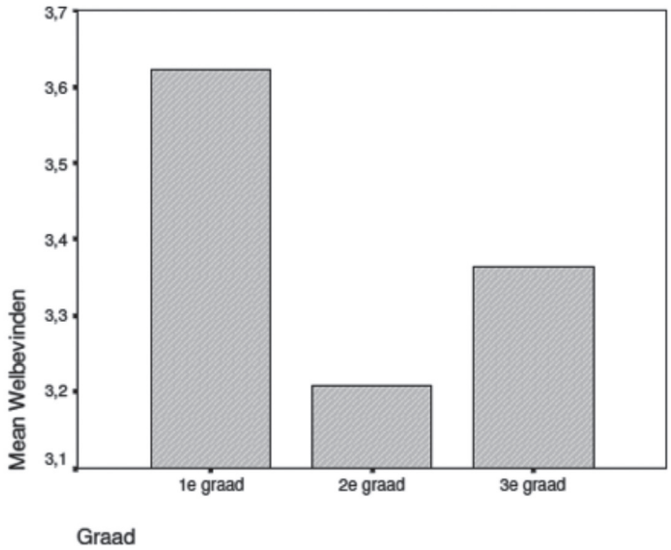
Op *klasniveau* zijn dit:
- Inspraak.
- Leerkracht (begeleidend, helpend, luisterend, respectvol, aanmoedigend, oog voor problemen, respect leefwereld en ruimte geven, even waardigheid, spontaneïteit, openheid): ziet leerlingen niet enkel als leerlingen maar ook als jongvolwassenen.
- Studiedruk en het leerprogramma (overbelasting, relevantie, prestatie- versus leergerichtheid).
- Activerende werkvormen en gebruik media.

Op *schoolniveau*:
- Schoolklimaat (som van maatregelen op schoolniveau zoals schoolreglement, omgang tussen leerkrachten en leerlingen, inspraak; zie verder).
- Inspraak en actieve participatie.
- Infrastructuur (aantrekkelijkheid, aankleding, onderhoud).
- Leerlinggericht schoolreglement (betrokkenheid leerlingen bij opstellen regels).
- Actieplannen op schoolniveau tegen pesten, drugs, geweld, ordeverstoring, … .
- Relatie en contacten met ander personeel dan leerkrachten (opvoeder, zorgleerkracht, studiemeester, begeleider, atelierpersoneel, …).

Los van deze algemene vaststellingen benadrukken de onderzoekers dat scholen onderling sterk van elkaar verschillen. Andere opvallende resultaten tonen hoe meisjes een hoger welbevinden rapporteren. Er zijn verschillen per leeftijd, zo wijzigt het welbevinden in vergelijking met de start van het secundair onderwijs (daling in de tweede graad en stijging in de derde graad). Ook onderwijsvormen verschillen van elkaar, waarbij het welbevinden lager is in TSO en BSO in vergelijking met het ASO.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 105 22/01/16 09:21



Verschillen in mate van welbevinden per graad in het secundair onderwijs (zie Engels e.a., 2008).

Van Petegem (2008) komt in haar onderzoek tot de volgende aanbevelingen om het welbevinden te optimaliseren:

1. Bekijk kritisch de manier waarop de leraren met leerlingen omgaan.
2. Evalueer en richt de manier waarop de directie de school leidt.
3. Herbekijk de manier waarop studiemeesters, opvoeders met de leerlingen omgaan.
4. Zorg voor voldoende leerlingenparticipatie op school.
5. Garandeer dat er voldoende hulp en ondersteuning is voor leerlingen met problemen.
6. Garandeer voldoende en goed gebruik van didactische middelen tijdens de lessen.
7. Maak dat de leerstof voldoende aansluit bij wat de leerlingen verwachten te leren.
8. Zorg voor voldoende respect voor het – samen opgebouwde – schoolreglement.

Klasklimaat bepaalt welbevinden van leerlingen

26 maart 2008 2 reacties

Vind ik leuk 5 Tweeten 0 Pin it



Wil je als leraar het welbevinden van je leerlingen bevorderen, creëer dan een positief klasklimaat. Je bent begrijpend en vriendelijk voor je leerlingen en helpt hen. Dat blijkt uit het doctoraatsonderzoek van Karen Van Petegem van de faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen van de Universiteit Gent. Aan het onderzoek namen 1700 leerlingen uit de tweede graad technisch en beroepssecundair onderwijs uit 20 scholen deel.

Relatie klasklimaat en welbevinden, artikel uit Klasse – 26 maart 2008.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 106 22/01/16 09:21

De onderzoeksresultaten van Van Petegem (2008) leggen een link tussen welbevinden en veel andere processen en variabelen, en dit bij de vele verschillende actoren in een school- en klasomgeving. Welbevinden blijkt het volledige referentiekader te doorkruisen dat we in het eerste thema hebben besproken. Meteen toont dit aan dat "klasmanagement" niet terug te voeren is tot elementen van de "organisatie" van een school, zoals een klasreglement of tuchtmaatregelen. Bovendien blijkt de relationele factor centraal te staan bij dit welbevinden en dit op zowel op klas- als op schoolniveau.

Om nogmaals het belang van een positief welbevinden te onderstrepen, citeren we Vlaams onderzoek van Spruyt & Keppens (2003) rond de relatie tussen welbevinden en spijbelen, een thema waar we later op terugkomen. In de volgende figuur zien we in welke mate de frequentie van spijbelen gerelateerd is aan andere leerlingenvariabelen, waaronder persoonlijk welbevinden. De samenhang tussen een lager welbevinden en méér spijbelen is significant. Maar uit de tabel blijkt tevens dat niet alleen "persoonlijk welbevinden" maar ook de leerlingenvariabele "negatief toekomstbeeld" een rol speelt.

Spijbelen	Nooit	1 keer	2 keer	3 keer	Meer dan 3 keer	N
Negatief toekomstperspectief						
Positief	84,4%	9,9%	1,8%	2,8%	1,1%	649
Neutraal	82,7%	10,2%	2,8%	1,7%	2,6%	422
Negatief	70,8%	12,9%	6,3%	3,5%	6,6%	318
Totaal	80,8%	10,7%	3,2%	2,6%	2,8%	1389
				X^2 = 46,389 (df=8), p<0,001		
Persoonlijk welbevinden						
Laag	73,7%	14,1%	3,6%	3,2%	5,5%	505
Gemiddeld	83,1%	9,9%	2,7%	3,1%	1,2%	485
Hoog	87,1%	7,4%	3,2%	0,7%	1,5%	403
Totaal	80,8%	10,7%	3,2%	2,4%	2,9%	1393
				X^2 = 42,161 (df=8), p<0,001		

De relatie tussen leerlingenvariabelen en spijbelen (Spruyt & Keppens, 2003, p.135).

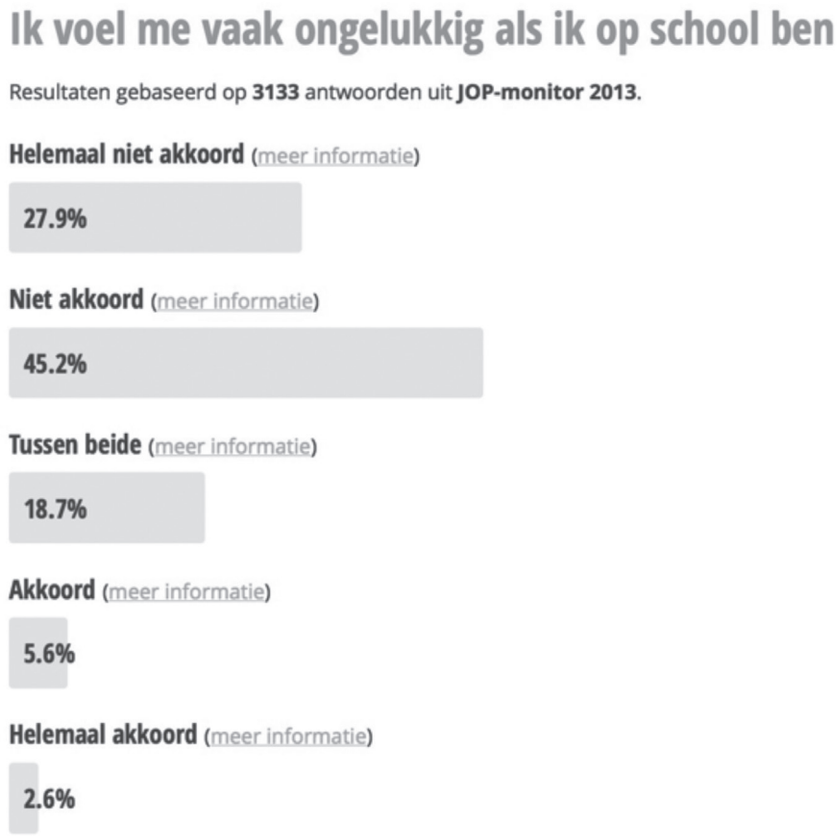
Je kan recente gegevens vinden over het welbevinden van leerlingen secundair onderwijs in de resultaten van het JeugdOnderzoeksPlatvorm (JOP) in de rubriek Schoolwelbevinden[1], gesubsidieerd door de Vlaamse Overheid (http://databank.jeugdonderzoeksplatform.be/onderwijs-en-werk/3).
In de monitor 2013 zijn resultaten gebaseerd op een representatieve steekproef van 3133 Vlaamse jongeren.
Bekijk de antwoorden op uitspraken zoals:

- Ik voel me ongelukkig op deze school.
- Ik heb op school weinig vrienden.
- Ik maak veel plezier met mijn klasgenoten.
- De inhoud van de vakken valt me tegen.
- Mijn leerkrachten geloven minder in mij dan in mijn klasgenoten.
- …

1 Het Jeugdonderzoeksplatform (JOP) is een Steunpunt Beleidsrelevant onderzoek binnen de 3de generatie van het Steunpuntenprogramma van de Vlaamse Overheid. Het JOP is een interdisciplinair en interuniversitair samenwerkingsverband tussen drie Vlaamse onderzoeksgroepen: Tempus Omnia Relevat (VUB), de Vakgroep Sociale Agogiek (UGent) en de onderzoekslijn Jeugdcriminologie (KU Leuven). Een van de kerntaken van het JOP is het monitoren van de leefwereld van jongeren in Vlaanderen. Dit gebeurt aan de hand van een schriftelijke postenquête (JOP-monitor) die periodiek wordt afgenomen bij een representatieve steekproef van Vlaamse jongeren.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 107 22/01/16 09:21



Voorbeeld van het Monitor 2013 antwoordprofiel bij Vlaamse jongeren op de vraag "Ik voel me vaak ongelukkig als ik op school ben" (http://databank.jeugdonderzoeksplatform.be/onderwijs-en-werk/ik-voel-me-vaak-ongelukkig-als-ik-op-school-ben-/885).

De leerkracht binnen de relatie leerkracht–leerling

Een goed startpunt om een kijk te krijgen op de eigen leerkracht-leerling relatie is het invullen van de VIL – de Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag (Wubbels & Brekelmans, 2008). Deze vragenlijst is gebaseerd op The Model of Interpersonal Teacher Behaviour (Wubbels, Créton & Hooymayers, 1992) waarin twee dimensies volgens twee assen tegenover elkaar worden gesteld: tegen–samen (nabijheidsdimensie) versus dominantie-onderdanigheid (boven-onder). De auteurs bouwden verder op de Roos van Leary, een gekend interactiemodel uit de jaren '70.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 108 22/01/16 09:21



De 8 types leerkracht-leerling relaties (gebaseerd op Wubbels e.a, 1992).

De VIL wordt ingevuld door de leerlingen over hun leerkracht (specifieke leerkracht en niet in het algemeen) en ook de individuele leerkracht vult het instrument in. Daarbij gaat hij/zij uit van hoe de leerlingen hem/haar zien. In de volgende schermafdruk zie je hoe men online instrumenten aanbiedt zodat je meteen de scores kan verwerken en leerkracht- en leerlingenvisie aan elkaar kunt koppelen.

Zoals u denkt dat uw leerlingen u zien (50 Vragen)		Hier invullen	
1 Deze docent heeft gevoel voor humor	Nooit=0		Altijd=4
2 Bij deze docent heb je vrijheid			
3 Deze docent heeft gezag			
4 Deze docent heeft moeite om de klas stil te krijgen			
5 Deze docent helpt je			
6 Deze docent laat meteen merken dat iets niet mag	Nooit=0		Altijd=4
7 Bij deze docent moet het stil zijn in de les			
8 Deze docent luistert naar leerlingen			
9 Deze docent zegt dat leerlingen weinig presteren			
10 Deze docent bepaalt of leerlingen wat mogen zeggen			
11 Deze docent vertrouwt leerlingen	Nooit=0		Altijd=4
12 Deze docent geeft leerlingen hun zin			
13 Deze docent is ontevreden			
14 Deze docent verbiedt ons dingen			
15 We moeten ons aan zijn/haar regels houden			
16 Deze docent is bereid iets opnieuw uit te leggen	Nooit=0		Altijd=4
17 Deze docent moppert			

Online tool voor het invullen en verwerken van de VIL. In de schermafdruk zie je een deel van het schem voor de leerkracht (https://meesterschap.files.wordpress.com/2013/05/50itemvil_versie2-2_okt2008_verwerking.xls).



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 109 22/01/16 09:21

Vul nu zelf de VIL-vragenlijst in. Ga uit van jezelf als leerkracht en hoe je denkt dat de leerlingen jou beoordelen.

Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag (Wubbels & Brekelmans, 2008).
Hoe denken de leerlingen over JOU ALS LEERKRACHT:
1 = Nooit – 5 = Altijd

1. Deze leerkracht heeft gevoel voor humor.	1----2----3----4----5	BV
2. Bij deze leerkracht heb je vrijheid.		VV
3. Deze leerkracht heeft gezag.		LE
4. Deze leerkracht heeft moeite om de klas stil te krijgen.		OZ
5. Deze leerkracht helpt je.		BV
6. Deze leerkracht laat meteen merken dat iets niet mag.		DA
7. Bij deze leerkracht moet het stil zijn in de les.		STR
8. Deze leerkracht luistert naar leerlingen.		BEG
9. Deze leerkracht zegt dat leerlingen weinig presteren.		ONTV
10. Deze leerkracht bepaalt of leerlingen wat mogen zeggen.		LE
11. Deze leerkracht vertrouwt leerlingen.		BV
12. Deze leerkracht geeft leerlingen hun zin.		VV
13. Deze leerkracht is ontevreden.		ONTV
14. Deze leerkracht verbiedt ons dingen.		DA
15. We moeten ons aan zijn/haar regels houden.		STR
16. Deze leerkracht is bereid iets opnieuw uit te leggen.		BEG
17. Deze leerkracht moppert.		ONTV
18. Deze leerkracht maakt een onzekere indruk.		OZ
19. Deze leerkracht houdt ons in de gaten.		STR
20. Als deze leerkracht boos is merk je dat.		DA
21. Deze leerkracht is aardig.		BEG
22. Bij deze leerkracht doe je wat je zelf wilt.		VV
23. Met deze leerkracht kun je lachen.		BV
24. Deze leerkracht dreigt met straf.		DA
25. Deze leerkracht ziet wat er in de klas gebeurt.		LE
26. Deze leerkracht is uit zijn/haar humeur.		ONTV
27. Deze leerkracht leeft mee met leerlingen.		BEG
28. Deze leerkracht laat leerlingen hun gang gaan.		VV
29. Deze leerkracht maakt een sombere indruk.		ONTV
30. Bij deze leerkracht weet je wat je moet doen.		LE
31. Deze leerkracht vindt veel goed.		VV
32. Deze leerkracht kan goed tegen een grapje.		BV
33. Je kunt deze leerkracht gemakkelijk voor de gek houden.		OZ
34. Deze leerkracht kan kwaad worden.		DA
35. Deze leerkracht houdt streng orde.		STR
36. Deze leerkracht is geduldig.		BEG
37. Deze leerkracht kan goed leiding geven.		LE

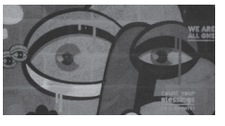


Klasmanagement en reflectie 2016.indd 110 22/01/16 09:21

38. Bij deze leerkracht moet je hard werken.		STR
39. Bij deze leerkracht is het onrustig in de klas.		OZ
40. Deze leerkracht weet leerlingen te boeien.		LE
41. Deze leerkracht is driftig.		DA
42. Deze leerkracht heeft een prettige sfeer in de klas.		BV
43. Er kan veel bij deze leerkracht.		VV
44. Deze leerkracht zeurt.		ONTV
45. Deze leerkracht treedt aarzelend op.		OZ
46. Deze leerkracht is soepel voor leerlingen.		BEG
47. Deze leerkracht stelt hoge eisen.		STR
48. Deze leerkracht treedt zelfverzekerd op.		LE
49. Met deze leerkracht kun je gemakkelijk ruzie krijgen.		DA
50. Als het stil is, praten we toch door bij deze leerkracht.		OZ

Op een volgend blad kan je je scores overbrengen in het cluster. Deel het totaal door het aantal items en plaats je score op de roos die je op de daaropvolgende pagina vindt.

8. Deze leerkracht luistert naar leerlingen.		BEG
16. Deze leerkracht is bereid iets opnieuw uit te leggen.		BEG
21. Deze leerkracht is aardig.		BEG
27. Deze leerkracht leeft mee met leerlingen.		BEG
36. Deze leerkracht is geduldig.		BEG
46. Deze leerkracht is soepel voor leerlingen.		BEG
BEGELEIDEND	/6	
1. Deze leerkracht heeft gevoel voor humor.		BV
5. Deze leerkracht helpt je.		BV
11. Deze leerkracht vertrouwt leerlingen.		BV
23. Met deze leerkracht kun je lachen.		BV
32. Deze leerkracht kan goed tegen een grapje.		BV
42. Deze leerkracht heeft een prettige sfeer in de klas.		BV
BEHULPZAAM EN VRIENDELIJK	/6	
6. Deze leerkracht laat meteen merken dat iets niet mag.		DA
14. Deze leerkracht verbiedt ons dingen.		DA
20. Als deze leerkracht boos is merk je dat.		DA
24. Deze leerkracht dreigt met straf.		DA
34. Deze leerkracht kan kwaad worden.		DA
41. Deze leerkracht is driftig.		DA
49. Met deze leerkracht kun je gemakkelijk ruzie krijgen.		DA
DENEGREREND EN AANVALLEND	/7	
3. Deze leerkracht heeft gezag.		LE
10. Deze leerkracht bepaalt of leerlingen wat mogen zeggen.		LE
25. Deze leerkracht ziet wat er in de klas gebeurt.		LE



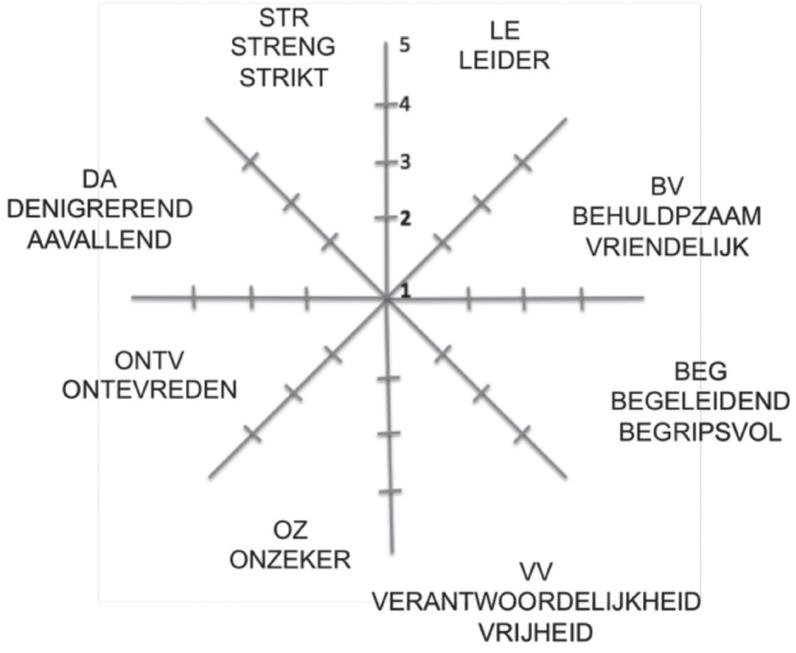
Klasmanagement en reflectie 2016.indd 111 22/01/16 09:21

30. Bij deze leerkracht weet je wat je moet doen.		LE
37. Deze leerkracht kan goed leiding geven.		LE
40. Deze leerkracht weet leerlingen te boeien.		LE
48. Deze leerkracht treedt zelfverzekerd op.		LE
LEIDER	/7	
9. Deze leerkracht zegt dat leerlingen weinig presteren.		ONTV
13. Deze leerkracht is ontevreden.		ONTV
17. Deze leerkracht moppert.		ONTV
26. Deze leerkracht is uit zijn/haar humeur.		ONTV
29. Deze leerkracht maakt een sombere indruk.		ONTV
44. Deze leerkracht zeurt.		ONTV
ONTEVREDEN	/6	
4. Deze leerkracht heeft moeite om de klas stil te krijgen.		OZ
18. Deze leerkracht maakt een onzekere indruk.		OZ
33. Je kunt deze leerkracht gemakkelijk voor de gek houden.		OZ
39. Bij deze leerkracht is het onrustig in de klas.		OZ
45. Deze leerkracht treedt aarzelend op.		OZ
50. Als het stil is, praten we toch door.		OZ
ONZEKER	/6	
7. Bij deze leerkracht moet het stil zijn in de les.		STR
15. We moeten ons aan zijn/haar regels houden.		STR
19. Deze leerkracht houdt ons in de gaten.		STR
35. Deze leerkracht houdt streng orde.		STR
38. Bij deze leerkracht moet je hard werken.		STR
47. Deze leerkracht stelt hoge eisen.		STR
STRENG STRIKT	/6	
2. Bij deze leerkracht heb je vrijheid.		VV
12. Deze leerkracht geeft leerlingen hun zin.		VV
22. Bij deze leerkracht doe je wat je zelf wilt.		VV
28. Deze leerkracht laat leerlingen hun gang gaan.		VV
31. Deze leerkracht vindt veel goed.		VV
43. Er kan veel bij deze leerkracht.		VV
VERANTWOORDELIJKHEID VRIJHEID	/6	



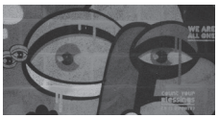
Klasmanagement en reflectie 2016.indd 112 22/01/16 09:21

Zet je nu de gemiddelde scores per type leerkracht-leerling interactie uit op de volgende roos, dan bekom je een eigen interactie-profiel. Kleur elke driehoek in tot het niveau van je gemiddelde profielscore voor die leerkracht-leerling dimensie. Je kan je eigen "profiel" vergelijken met de typische profielen die men vindt in het Nederlandse onderwijs (zie verder).

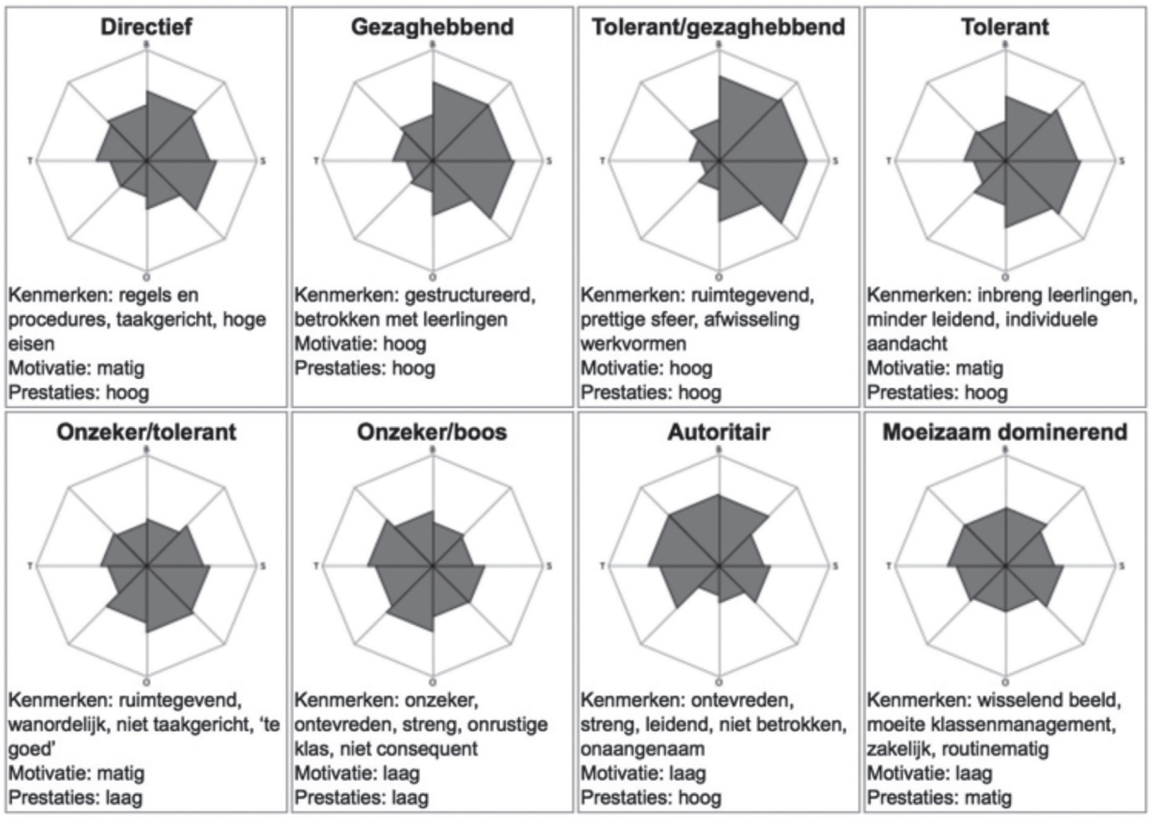


Onderzoek wijst uit dat leerlingen zich het best voelen bij leerkrachten die leidend, behulpzaam, begripsvol zijn en die vrijheid en verantwoordelijkheid geven.

Vettenburg benadrukt het belang van positieve dimensies in de relatie. Zij stelde namelijk een direct verband vast tussen de kenmerken van de leerkracht-leerling relatie en delinquent gedrag op school (2007, p.190): "*De kwaliteit van de relatie met de leerkracht kwam in alle onderzochte subgroepen als beste voorspeller van antisociaal gedrag naar voor. Naarmate leerlingen van oordeel zijn dat er genoeg leerkrachten zijn die geduldig luisteren als zij iets vragen, die goed lesgeven, hen niet behandelen als een klein kind, hen eerlijke straffen geven...*" stellen Vettenburg e.a. (2007) minder antisociaal gedrag vast.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 113 22/01/16 09:21



Via de "zelfhulpwebsite van 112docent" kan je een eigen VIL profile opstellen. Hierboven vind je alvast de meest voorkomende profielen die je in het Nederlandse onderwijs terugvindt (http://www.112docent.nl/docenten/vil/doceerstijlen/).

Systeem – communicatie – klas – school

Het eerste thema in dit handboek over klasmanagement*: Een systemische benadering van klasmanagement* gaf reeds het belang weer dat we hechten aan het bekijken van een klas als een communicatie*systeem*.
In dit thema keken we tot nog toe naar het welbevinden van leerlingen enerzijds en perspectieven op de leerkracht-leerling relatie anderzijds. Maar hoe komen we tot een omgeving waarin leerlingen "zich wel bevinden"? Hiervoor vinden we in de literatuur, de opleidingspraktijk en professionaliserings-programma's voor leerkrachten zeer verschillende benaderingen.
We selecteren uit het aanbod twee benaderingen die zeer sterk uitgaan van de klas als 'systeem'. De communicatie met de leerkracht en de medeleerlingen speelt hier een cruciale rol. Daarom gaan we eerst in op de basisregels van de communicatie, dit volgens de grondleggers van de communicatieleer binnen een menselijk systeem. We analyseren hierbij primair de vijf basisaxioma's voor gezonde communicatie volgens Watzlawick (Watzlawick, Helmick Beavin & Jackson, 1983) en kijken naar hun huidige waarde voor opbouwende communicatie in de klas.
Daarna schetsen we het recenter ontwikkelde *Process Communication Model* (PCM-model). Dr. Taibi Kahler, een klinisch psycholoog, bestudeerde menselijke communicatie en ontwikkelde een manier om patronen van productief gedrag (succesvolle communicatie) en niet-productief gedrag (miscommunicatie) in kaart te brengen en ging na hoe er efficiënt op te reageren. Vanuit deze inzichten ontwikkelde hij het PCM-model dat in 1978 voor het eerst werd gebruikt om optimaal functionerende astronautenteams samen te stellen. Het model is o.a. gebaseerd op principes van de transactionele analyse, op de humanistische psychologie, de Palo Alto school en andere systemische scholen. PCM

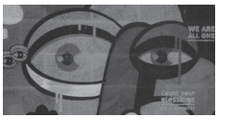


Klasmanagement en reflectie 2016.indd 114 22/01/16 09:21

is een model dat helpt om anderen te begrijpen, te motiveren en om effectief te communiceren (Kahler, 2014). Vanuit het begrijpen van de persoonlijkheidsstructuur van elke leerling en het gedifferentieerd benaderen van de verschillende persoonlijkheidstypen, kan een leerkracht – rekening houdend met zijn eigen persoonlijkheidstype – elke leerling 'bereiken'. Het model is vandaag de dag aanvaard als een betrouwbare en gevalideerde methode om persoonlijkheidsstructuren in kaart te brengen en de dynamiek in interpersoonlijke communicatie te bestuderen. Intussen is meer dan 30 jaar onderzoek uitgevoerd op de methode en wordt PCM wereldwijd toegepast o.a. in het onderwijs (http://www.processcommunication.eu). In Vlaanderen krijgen leerkrachten – bv. in het gemeentelijk onderwijs van de stad Gent, sinds 2001 – een training in PCM; dit op vrijwillige basis.
De derde benadering waarop we dieper ingaan, is een model dat uitgaat van het 'whole school' concept; het ruimere systeem waarvan de klas een deel van uitmaakt. Watzlawick en Kahler gaan primair uit van het subsysteem "klas" maar miskennen niet het belang van aandacht voor de ruimere context. Ze werken dit echter minder uit. Uitgaan van de school 'in zijn totaliteit' is echter de voorwaarde om het School Wide Positive Behavior Support (WSPBS)-model in te voeren. In het WSPBS model moeten alle betrokkenen – ook bv. CLB, het onderhoudspersoneel – de waarden van de school onderschrijven en mee nastreven bij de leerlingen. Het WSPBS-model beschrijven we als derde benadering. Het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming promoot de 'Whole school'-benadering (http://www.ond.vlaanderen.be/antisociaalgedrag/pgs/MIN-Pesten-KL-hefboom2-1-1.3.pdf).
We benadrukken dat we hier maar enkele modellen beschrijven. Er is weinig ruimte en tijd om elk model ten gronde te bespreken. De modellen gaan dikwijls uit van – soms maandenlange – trainingen voor leerkrachten en directies, zeker de 'whole school'-benaderingen. We geven de modellen vooral als reflectiebasis. Ze zijn bedoeld om studentleerkrachten aan te zetten tot reflectie op hun 'dominante' kijk (hun 'Base' – zie PCM) en visie op de eigen praktijk. De modellen helpen ook op een andere manier naar leerlingen en collega-leerkrachten te kijken en te begrijpen waarom sommige leerkrachten het soms helemaal anders aanpakken en daarbij meer/minder succes hebben. Succesvolle leerkrachten hebben als basiskenmerk dat ze vooral zichzelf goed kennen. In de context van dit thema betekent dit dat ze goed hun eigen interactiepositie (h)erkennen en gevoelig zijn voor de diversiteit bij hun leerlingen.

Axioma's van de communicatie volgens Watzlawick

Eerst schetsen we basisideeën van – grondleggers van – systemische stromingen. Ondanks evoluties, constructivistische, postmoderne en narratieve invloeden bleven constanten van de eerste jaren kenmerkend: de grote aandacht voor relaties, tussenmenselijke patronen en de contextuele inbedding ervan (Reijmers, 2014, p.42).
De term systeemtheorie, ook wel Cybernetica genoemd, kwam oorspronkelijk uit de 'harde hoek' van de wiskunde (eind 19de eeuw). In de eerste helft 20ste eeuw ging men vanuit de biologie levende systemen bestuderen. Een belangrijke figuur voor de verdere ontwikkeling van systeemdenken was Bateson (1904-1980). Hij was antropoloog, taalwetenschapper met een ruime interesse voor de systeemtheorie en bijgevolg voor informatieverwerking en communicatie. Hij sprak als eerste over het belang van 'context' en 'gelaagdheid van communicatie'; deze gelaagdheid noemde hij "metacommunicatie". Hierop bouwden Watzlawick en collega's verder, ze 'vertaalden' de communicatieniveau's naar menselijke communicatie. Watzlawick was, in de jaren '80 de basislegger van de "communicatietheoretische school" (Reijmers, 2014, pp.28-29).
Watzlawick omschrijft *een systeem* als 'een samenstel van objecten tezamen met betrekkingen tussen de objecten en tussen hun kenmerken' (Watzlawick, 1983, p.105). Hierbij zijn de objecten de bestanddelen van het systeem en de kenmerken de eigenschappen van het systeem. De betrekkingen houden het systeem bij elkaar. De objecten kunnen mensen zijn, de kenmerken zijn dan hun communicatieve gedragingen. Door communicatief gedrag definiëren mensen betrekkingen met elkaar, ze geven aan hoe ze de relatie tot elkaar zien. Binnen de systeemtheorie vormt circulair denken, denken in termen van wederzijdse beïnvloeding, de basis om het handelen van mensen te verklaren.
Communicatie is één van de basispijlers tussen de leerkracht en de leerling. Bij deze communicatie schuift Watzlawick vijf axioma's naar voren (o.c. p.42 en verder). Naast een omschrijving van elk axioma geven we voorbeelden die aan-



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 115 22/01/16 09:21

tonen dat het negeren of ontkennen van een axioma aanleiding kan geven tot miscommunicatie en probleemsituaties tussen leerkracht en leerling.

1. *Men kan niet niet communiceren.*
Het is onmogelijk om niet te communiceren; ook als je niets zegt, niets doet, druk je een boodschap uit. Elk gedrag heeft een bedoeling en deelt iets mee aan de ander.
Voorbeeld: zowel met een boze uithaal als met het plots onderbreken van de les en zwijgen kan de leerkracht uitdrukken dat er minder rumoer moet zijn in de klas. Ander voorbeeld: een leerkracht geeft een opmerking aan Violet dat ze moet zwijgen wanneer hij een uitleg geeft aan de volledige klas. Violet trekt daarop haar rechterschouder en haar wenkbrauwen omhoog. De leerkracht reageert hier op met "Ik accepteer dit soort reactie niet". Daarop zegt Violet met een zeer onschuldig gezicht: "Maar ik heb toch niets gezegd."

2. *Elke communicatie bestaat uit een inhouds- en een betrekkingsniveau.*
We drukken bij een communicatieboodschap steeds een *inhoud* uit, dit is wat letterlijk gezegd wordt. Daarnaast zegt elke boodschap iets over de betrekking die we definiëren: we zeggen iets over "onszelf", we zeggen iets over "de ander" en we zeggen iets over "onze relatie". De ander (bv. een leerling) kan deze definiëring erkennen, verwerpen of negeren. Wanneer beide dezelfde definiëring volgen, dan is de communicatie congruent.
Voorbeeld: er is een verschil tussen: *Peter, haal Sofie en Joni*! of *Peter, wil je Sofie en Joni halen?* In de eerste zin geeft de leerkracht aan dat hij/zij dit wil. In de tweede versie legt de leerkracht niets op, maar nodigt Peter uit om dit al dan niet te doen.
Tweede voorbeeld: Wanneer Yves tot in het absurde gelijk wil halen tegenover Laurens, zegt dit veel over de betrekking; Yves wil duidelijk 'domineren' in de discussie. Dit kan om verschillende redenen zijn: jaloezie, onzekerheid, wraak voor een ander incident, … .
Soms escaleren discussies tussen leerlingen of tussen leerlingen en leerkrachten waarbij ze eindeloos doorgaan op het "inhoudsniveau", maar het probleem eerder te situeren is op het betrekkingsniveau. De leerkracht wil bv. niet haar/zijn gezicht verliezen. Of leerlingen willen niet afgaan voor hun peers. De enige oplossing bij dit soort discussies is "metacommunicatie". Durven praten over de communicatie en de twee niveaus blootleggen.

3. *Afhankelijk van de interpunctie kan men verschillende werkelijkheden herkennen.*
Communicatie is een continue uitwisseling van gelijktijdige boodschappen. Elke deelnemer brengt hierin een interpunctie, plaatst als het ware leestekens. Elk heeft hierdoor een subjectieve kijk op de werkelijkheid en ziet zijn werkelijkheid als 'de' werkelijkheid. 'De' werkelijkheid bestaat bijgevolg niet.
Voorbeeld: Benjamin werkt (moedwillig) 'op zijn gemak' (als reactie) omdat de leerkracht herhaaldelijk vraagt ('zaagt' in zijn ogen) om sneller te werken, de leerkracht 'zaagt' omdat hij vreest dat Benjamin niet tijdig klaar zal zijn omdat hij zo traag doorwerkt. Beiden maken hun eigen interpunctie en zien hun eigen gedrag als reactie op het gedrag van de ander. Ze krijgen daardoor een tegengestelde kijk op de situatie en de kans is daardoor groter dat het probleem escaleert.

4. *Elke communicatie bestaat uit digitale en analoge communicatie.*
Digitale communicatie gebruikt woorden om iets duidelijk te maken; analoge communicatie begeleidt de digitale. Digitale taal geeft meestal inhoudelijke informatie door, analoge geeft informatie door over de relatie die men op dat moment wil definiëren.
Voorbeeld: in ons voorbeeld 2 is er een verschil tussen de toon waarop *Peter, haal Sofie en Joni* geformuleerd wordt: gebiedend of vragend; waarbij de eerste formulering meer autoriteit uitdrukt tegenover Peter.

5. *Er is symmetrische en complementaire interactie.*
Interactie kenmerkt zich door symmetrie of door complementariteit, afhankelijk of ze gebaseerd is op gelijkheid of verschil.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 116 22/01/16 09:21

Voorbeeld: een leerling die weigert te studeren voor een bepaalde leerkracht zit in een starre complementaire situatie. Een leerkracht die ontgoocheld is over de resultaten van een leerling (ondanks de inspanningen die de leerkracht leverde voor de leerling) en de leerling die de moed verliest omdat ze het gevoel heeft nooit goed genoeg te kunnen voor die leerkracht, zitten in een symmetrische (maar negatieve) situatie (De Craene, 2006).

Binnen het systeemdenken ziet men (probleem)gedrag niet als een gedrag van één persoon (leerling, volwassene), men bekijkt het gedrag steeds vanuit het interactieperspectief. Er wordt steeds gesproken in termen van wederzijdse beïnvloeding.
Gedrag kan slechts begrepen worden vanuit de context waarin het zich voordoet, dit is ook één van de uitgangstellingen van het volgend model waar we dieper op ingaan, het PCM-model.

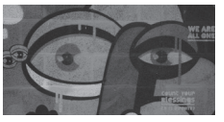
Proces Communication Model (PCM)

Basis van het model

PCM staat voor het Proces Communication Model en is – zoals hierboven al aangegeven – ontwikkeld vanuit de eerdere visie op relationeel gedrag. PCM is niet ontwikkeld in de context van het onderwijs, maar vindt nu heel snel zijn weg bij professionaliseringsaanpakken van leerkrachten en directies; ook in Vlaanderen. We beschrijven eerst het model in meer algemene zin, daarna vertalen we het in termen van leerprocessen en van de relatie leerkracht-leerling.
Op basis van zijn PCM-onderzoek onderscheidt Taibi Kahler (1988) zes verschillende persoonlijkheidstypen; tussen haakjes vind je ook zijn inschatting van de verdeling van de types over de bevolking; ook interessant is het verschil tussen mannen en vrouwen bij de verschillende types:

1. *Harmoniser (Feeler, Reactor, 30%):* mensgericht, harmonieus, meelevend, gevoelig, warm, verzorgd, gericht op het opbouwen en erkennen van persoonlijke relaties (25% man – 75% vrouw).
2. *Gestructureerde denker (Workaholic, 25%)*: resultaatgericht (focus op feiten, cijfers, data en erkenning), logisch, verantwoordelijk, georganiseerd, praktisch ingesteld, gericht op zakelijke relaties (75% man – 25% vrouw).
3. *Doorzetter (Persister, 10%):* gewetensvol, opmerkzaam, toegewijd, gericht op waarden, normen en op resultaat, gericht op het opbouwen van relaties gebaseerd op respect en vertrouwen (75% man – 25% vrouw).
4. *Dromer (Dreamer, 10%):* reflectief, vindingrijk, kalm, vaker inactief, zoekt naar duidelijke instructies, mijdt risico's, is graag alleen en wil een intellectuele relatie (40% man – 60% vrouw).
5. *Rebel (Rebel, 20%):* spontaan, creatief, speels, oog voor grote lijnen, gemakkelijk te verleiden en geïnteresseerd in humor en spel (40% man – 60% vrouw).
6. *Promoter (Doener, 5%):* eerder impulsief, neemt risico's, overtuigend, aanpassend, charmant, wil grote lijnen, opwinding en actiegerichte relaties (60% man – 40% vrouw).

De videoclip hieronder geeft je een snel inzicht in de zes verschillende types.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 117 22/01/16 09:21



Verken volgende videoclip over het PCM model (Process Communication Model) (https://www.youtube.com/watch?v=ICLzqIexSTI).

Zoals in de videoclip vaststelt, kenmerkt elk persoonlijkheidstype zich door zeer specifiek gedrag, een andere manier van kijken naar de werkelijkheid, eigen primaire behoeften en het zoeken naar andere 'motivatoren' om zich in te spannen, te leren, te werken.

Let op! Iedereen draagt in zich *kenmerken van elk van de zes* persoonlijkheidstypen.
Iedereen:

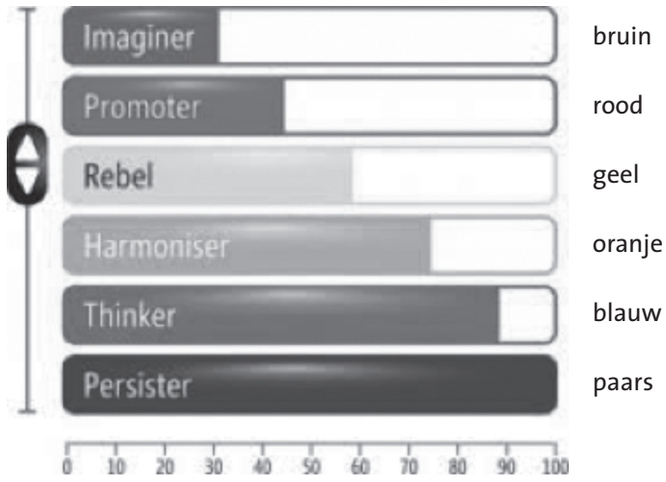
- zoekt warmte en zachtmoedigheid zoals een Harmoniser;
- heeft het vermogen om logisch te redeneren als een Gestructureerd Denker;
- heeft de behoefte om waarden en normen te waarderen zoals de Doorzetter;
- bezit op momenten kalmte en verbeeldingskracht van een Dromer;
- heeft iets van de spontaniteit van een Rebel;
- durft tot op bepaalde hoogte risico's te nemen als een Promoter;

Maar toch heeft elk individu één of twee persoonlijkheidstypes die duidelijker naar voren komen (zie voor meer uitleg hierover http://www.processcommunication.be/nl/het-model/pcm-model/persoonlijkheid-structuur).
Hierdoor kunnen we elke leerling en ook elke leerkracht 'plaatsen, benoemen'.

PCM stelt dat *de mate* waarin elk persoonlijkheidstype te herkennen is in één persoon verschilt. Het meest uitgesproken persoonlijkheidstype bepaald de 'BASE' van een persoon. Elke leerkracht, elke leerling heeft dus een BASE waarin men de meeste tijd en energie steekt (Bradley, Pauley & Pauley, 2006). De BASE bepaalt van waaruit men de andere persoonlijkheidstypes benadert. Kahler gebruikt daarbij een metafoor van het 'huis' waarin men kan 'liften' tussen de zes verdiepingen.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 118 22/01/16 09:21



Het 'huis' van een leerkracht met Doorzetter als BASE (zie https://encrypted-tbno.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcTPbwkoK9QIO7MJXlYzfod6SsF2DsB7p4aTqdPXAWkHezlRuDMmgA).

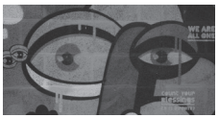
De BASE is de basis; langs dit persoonlijkheidstype 'ga je binnen' bij een persoon. Via dit persoonlijkheidstype ga je best in interactie met iemand anders. Vanuit dit persoonlijkheidstype probeer je 'verbinding' te maken. Vertaald naar een klassituatie betekent dit: een leerkracht probeert contact te leggen met een leerling door de BASE van die leerling aan te spreken.
Samenvattend, elk persoonlijkheidstype:

- heeft een kanaal waarlangs het maken van contact vlotst verloopt. Zo 'connect' je met een Doorzetter en met een Gestructureerd denker via het 'vragend' kanaal, met de Harmoniser via het verzorgend kanaal, met de Dromer en met de Promotor vanuit het instruerend kanaal en met de Rebel via het voelen;
- percipieert op een eigen wijze de werkelijkheid. Zo zal een Doorzetter zijn omgeving bekijken vanuit meningen, de Harmoniser vanuit gevoelens, de Gestructureerde denker vanuit gedachten, de Dromer vanuit reflectie, de Rebel vanuit reacties, de Promotor vanuit acties;
- zal specifiek gedrag vertonen;
- heeft zijn eigen psychologische behoeften, motieven die gedrag uitlokken.

Deze korte lijst geeft reeds de aanzetten voor de inzetbaarheid van PCM in het onderwijs. We werken dit straks uit in een grote tabel wanneer we de leerkrachtstijl koppelen aan de persoonlijkheidstypes bij leerlingen.

PCM-onderzoekers stellen dat al vanaf de leeftijd van zeven jaar de basisstructuur van een persoon vastligt (Kahler, 1996). De onderzoekers geven wel aan dat men kan evolueren, samen met de veranderingen in iemands psychologische behoeften. Toch zal de BASE altijd blijven doorwerken. In het voorbeeld hierboven zal het voor de Doorzetter lastig zijn zich te gedragen als een dromer.

Een PCM-persoonlijkheidsstructuur kan je bepalen op basis van de PCM-vragenlijst. De vragenlijst bestaat uit 45 vragen en wordt verwerkt volgens een gestandaardiseerd protocol. Hierbij geven we als voorbeeldvragen de vragen 10-20 en 30:



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 119 22/01/16 09:21

Welke van de volgende uitspraken beschrijft het best wat u ervaart als u zich gespannen voelt?
A: Ik voel me vreselijk als ik anderen teleurstel.
B: Ik probeer verantwoordelijk te zijn. Vaak doe ik zelfs meer dan mijn deel van het werk.
C: Mensen zonder moraal en ethiek zijn gevaarlijk.
D: Het lijkt wel of ik altijd overal buitengesloten word.
E: Ik zal je eens wat laten zien; het is niet altijd mijn schuld.
F: Darwin had gelijk: "alleen de sterken overleven".

Ik herken me het meest in de volgende dieren:
A: schildpad, rustig en geduldig
B: labrador, aanhankelijk en beschermend
C: kat, speels en kieskeurig
D: bever, ijverig en constructief
E: uil, observerend en rustig
F: vos, snel en gewiekst

Ik zal eerder een product kopen dat:
A: Het best mijn behoeften vervult.
B: De aandacht trekt en duurder lijkt dan het werkelijk is.
C: Uniek en leuk is of dat iets aparts heeft dat ik grappig of speciaal vind.
D: Het best bij mij past, waar ik me goed of lekker bij voel.
E: Geheel in dienst staat van het doel waar het voor gemaakt is.
F: Van goede kwaliteit is en vakkundig gemaakt.

Uittreksel uit de PCM-persoonlijkheidsvragenlijst.

PCM en leerkrachtstijlen

De PCM-theorie spreekt over vier verschillende managementstijlen. Dit is een uitstekende basis om te spreken over vier leerkrachtstijlen in de context van deze cursus over klasmanagement.
Kahler (2000) onderscheidt de volgende stijlen:

- De autocratische stijl: men aanvaardt weinig tot geen inbreng van leerlingen; de leerkracht stelt zich op als baas. 85% van de leerlingen reageren vrij negatief op deze stijl (Kahler, 1982).
- De zachtmoedige stijl: de leerkracht houdt ervan te verzorgen en behandelt leerlingen alsof ze leden van een familie zijn. Leerlingen moeten zich goed voelen in de klas en de leerkracht stimuleert groepsbetrokkenheid in alle activiteiten. Veel leerlingen voelen zich niet comfortabel bij deze stijl en houden er niet van te nauwe banden te hebben met alle klasgenoten.
- De laissez-faire stijl: bij deze stijl ontbreken structuur en begeleiding. Leerlingen krijgen opdrachten maar moeten zelf op zoek naar een aanpak en de oplossing. Deze stijl zou creativiteit kunnen stimuleren maar is een ramp voor wie echt behoefte heeft aan structuur en richting.
- De democratische stijl: de studenten worden betrokken in alle beslissingen. De leerkracht neemt uiteindelijk de eindbeslissing, maar iedereen kan zijn mening aanbrengen. Veel, maar niet alle, leerlingen staan positief tegenover deze stijl.

De korte omschrijving geeft aan dat een bepaalde leerkrachtstijl past bij bepaalde persoonlijkheidsstijlen van leerlingen. Elke leerkrachtstijl spreekt andere persoonlijkheidstypen aan. Flexibiliteit en afwisselen is dus de boodschap voor elke leerkracht (Hantson, e.a., (2015).

Welke leerkrachtstijl past best bij welk persoonlijkheidstype van de leerling? Uit onderzoek blijkt dat de volgende persoonlijkheidstypes van de leerlingen het best bij een specifieke leerkrachtstijl passen of met die stijl gebaat zijn (Kahler, 1997):



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 120 22/01/16 09:21

Persoonlijkheidstype leerling	Geschikte leerkrachtstijl
Promotor en Dreamer	Autocratische stijl
Doorzetter en Gestructureerde Denker	Democratische stijl
Harmoniser	Zachtmoedige stijl
Rebel	Laissez-fair stijl

Het PCM-model als basis voor differentiatie in de klas

Het PCM-model nodigt leerkrachten uit om bij hun communicatie met leerlingen maximaal 'contact' te maken door de persoonlijkheidstypen van de leerlingen te achterhalen. Dit lijkt een hele opgave voor beginnende leerkrachten. De kern is dat je snel leerlingen volgens de zes types probeert te differentiëren. Mits enige ervaring lijkt dit in de praktijk ook te lukken. Beluister even Kahler in de videoclip die hierover gaat https://www.youtube.com/watch?v=FQpmgkHmprM. Hij zegt in dit verband: "… *by knowing the personality structure … just by observing for a few minutes their language, their perceptions … PCM will teach how you can invite that (pupil) to do the best …*" (min. 4.43-5.01)

Leerkracht Paul weet hoe belangrijk de eerste minuten van een les zijn. Daarom besteedt hij ook extra tijd aan het maken van de inleiding van zijn les levensbeschouwing over *Geweld op kinderen*:
Paul beslist:

- Ik vraag de mening van Maarten (Doorzetter) over het geven van 'een pedagogische tik' aan een 'lastige' kleine broer; dit als starter van deze les,
- Liesbeth (Harmonizer) is onmiddellijk verbonden na de melding dat Stefaan, een medeleerling, het ziekenhuis mocht verlaten,
- Brecht (Dromer) geef ik een korte, duidelijke opzoekopdracht,
- Leen (Rebel) houdt van een kwinkslag in mijn inleiding,
- aan Laurens (Promotor) vraag ik om volgende les iets te vertellen over 'Een duwtje geven op de speelplaats, toch niet zo erg?,
- tot slot geef ik een overzicht van de data en de opbouw van de volgende lessen voor Joni (Gestructureerd denker).

Met deze inleiding "*differentieert*" Paul en probeert hij een "connectie" te leggen naar alle persoonlijkheidstypen in zijn klas.

In de volgende tabel clusteren we resultaten van verschillende onderzoekers die adviezen, tips samenbrengen om de link tussen leerkrachtaanpak en leerling hanteerbaar te maken (Antersijn e.a., 2012; Bradley e.a., 2006; Kahler, 1997; Pauly e.a., 2001).
De tabel is vooral zeer concreet omdat didactische werkvormen worden aangereikt.
Ter illustratie vertalen we dit in aanzetten voor een wiskundeles.

Leerling	Leerkracht
Harmoniser	Gebruik van grafische representaties, verhalen, samenwerkend leren (tutoring), discussiegroepen. - Erken wie ze zijn en zorg voor een veilige, comfortabele en aantrekkelijke omgeving. - Spreek hen dagelijks persoonlijk aan. - Creëer gelegenheden waar studenten elkaar kunnen helpen. - Bekrachtig de harmoniser-leerling in unieke facetten van zijn/haar persoonlijkheid. - Sta erop dat de klasregels gevolgd worden. - … Wiskunde: Laat leerlingen samenwerken aan een opdracht, geef voldoende persoonlijke waardering.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 121 22/01/16 09:21

Gestructureerd denker	Parafraseren, grafische representaties, gebruik van mnemonics, discussiegroepen, schema's, uitgaan van vragen van de leerlingen, geef veel tijdsstructuur, besteed veel aandacht aan het waarderen van hun werk. - Plaats dagelijks de dagplanning op het bord. - Geef tijdig aan wanneer er moet veranderd worden van lokaal. - Noteer specifieke, persoonlijke, positieve feedback op de werkbladen van de leerling. - Laat ouders weten dat de leerling goed werk levert op school. - … Wiskunde: geef een strakke timing, benadruk oplossingsstructuur, modelleer structurerende aanpakken van een probleem.
Doorzetter	Parafraseren, mnemonics, veel interactie uitlokken tussen leerlingen onderling, uitgaan van vragen van de leerlingen, debatten, discussiegroepen. - Erken hun werk, waarden en engagement. - Zorg ervoor dat leerlingen inspraak hebben in het vastleggen van klasregels. - Sta erop dat de klasregels gevolgd worden. - Vraag regelmatig naar meningen over onderwijskundige topics en klasprocedures. - Presenteer regelmatig bijzonder werk. - … Wiskunde: geef het belang aan van een wiskundetopic voor de realiteit, benadruk toepassingen.
Dromer	Grafische representaties, samenvattingen, schema's, gebruik van organizers. - Structureer opdrachten en zorg ervoor dat ze tijd hebben voor zichzelf en privé ruimte. - Geef de dromer extra tijd om een taak af te werk. - Zorg ervoor dat de verwachtingen, eisen bij een taak duidelijk zijn. - Maak lijstjes met de volgorde van prioriteit van opgelegde taken. - Bouw periodiek momenten in die de voortgang bewaken van opgelegde taken. - … Wiskunde: Geef wat extra tijd om zelf oplossingen uit te werken, laat expliciet opdrachten kiezen.
Rebel	Mnemonics, rollenspel, manipuleren van concrete objecten, spel-gebaseerde aanpakken, simulaties, actief onderzoekend leren, experimenteren. - Laat opening om plezier te maken. - Begin de les, nu en dan, met een verrassend verhaal. - Bouw, indien mogelijk, manipulatie-, constructieactiviteiten in. - Doe nu en dan iets onverwacht. - Stimuleer de leerlingen om projecten aan te pakken, zelf dingen te ontwikkelen, te ontwerpen, naar voren te brengen. - … Wiskunde: Vraag eigen grafische representaties uit te werken, accepteer dat initieel een zeer eigen oplossingsaanpak wordt gevolgd die dan verder wordt doorgestructureerd.
Promoter	Actie inbouwen, veel leerling-leerling interactie voorzien, uitgaan van leerlingenvragen, rollenspel, debatten, manipuleren van concrete objecten, spel-gebaseerde aanpakken, simulaties, actief experimenteren, leerlingen organiseren activiteiten. - Voorzie beweging, actie en mogelijkheden om in de schijnwerper te staan. - Voorzie dat de leerlingen met een computer kunnen werken. - Daag de student uit. - Doe nu en dan iets onverwacht. - Laat de leerlingen zelf les geven over goed voorbereide topics aan de volledige klas. - … Wiskunde: Vraag eigen wiskundeproblemen aan te brengen, waardeer eigen visie en inbreng, geef verantwoordelijkheden.

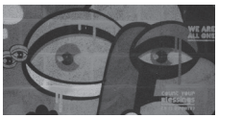


Klasmanagement en reflectie 2016.indd 122 22/01/16 09:21

PCM en leerkrachten

Uit onderzoek van Kahler blijkt dat de meerderheid van de leerkrachten in het secundair onderwijs als BASE "Doorzetter" heeft en de tweede belangrijkste groep zijn "Gestructureerde Denkers"; minder Promotors, Rebellen en Dromers. Daarom verrast het ook niet dat de werkvormen waarmee de meeste leerkrachten het liefst werken en zich het meest comfortabel voelen de volgende zijn: leergesprek, uitleg geven, schriftelijke oefeningen maken. Dit verklaart waarom er voor een deel van de leerlingen een mismatch bestaat tussen hun persoonlijkheidstype en de stijl van de leerkracht.
In de volgende tabel "herken" je waarschijnlijk je eigen dominante "instructiestijl", die samenhangt met je eigen persoonlijkheidstype!?

Persoonlijkheidstype leerkracht	Kenmerkend en voorkeursinstructiegedrag
Gestructureerd Denker	Zijn verantwoordelijk, logisch en georganiseerd. Ze kunnen multi-tasken, goed organiseren en zijn voor orde. Tijd vinden ze zeer belangrijk. Ze stimuleren hun studenten om bedachtzaam om te gaan met vragen en antwoorden. - Heeft een syllabus of schema. - Zoekt en gebruikt veel nieuwe informatie. - Komt te vroeg op het werk en blijven laat. - Is teamleider, directeur, beheerder. - Wordt ongeduldig met leerlingen die niet presteren. - Gebruikt dikwijls: 'ik denk'. - …
Doorzetter	Zijn overtuigd van de waarde van onderwijs. Zijn toegewijd, consciëntieus en zijn er steeds voor hun studenten. Ze formuleren dikwijls opinies op basis van veronderstellingen. - Geeft klasregels en straft wanneer leerlingen deze niet volgen. - Zegt dikwijls: 'je zou moeten …'. - Verwacht perfectie van zichzelf en anderen. - Wil elke leerling helpen om te slagen. - Wil fair zijn naar alle studenten. - Verwacht respect. - …
Harmoniser	Zijn als leerkracht gevoelig, warm, bezorgd in leerlingen. Houden van een prettige omgeving waar iedereen zich comfortabel voelt. - Is bezorgd over studenten. - Gaat persoonlijke gesprekken aan met de leerlingen. - Raakt verward wanneer de groepssfeer in de klas fout zit. - Heeft graag dat leerlingen en collega's hem/haar graag ziet. - Stimuleert groepswerk bij leerlingen. - …
Dromer	Zijn gericht op rust, verbeelding en reflectie tijdens de les. Ze stimuleren leerlingen om out-the-box te denken. Ze moeten zeker energie halen uit andere delen van hun persoonlijkheid, anders houden ze het niet lang vol. - Zoekt manieren om onafhankelijk kunnen werken. - Hanteert originele manieren van lesgeven. - Stimuleert reflectie bij studenten. - Biedt essay tests aan eerder dan één-antwoord vragen. - Slaat dicht wanneer er teveel lawaai is en/of conflicten. - Stimuleert discussies tijdens de les. - …



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 123 22/01/16 09:21

Promoter	Zijn scherpzinnig, passen zich gemakkelijk aan, zijn charmant. Ze houden van actie, opwinding en snelle beloning voor wat ze doen. - Spreekt op directieve wijze met de leerlingen. - Voorziet veel activiteiten om de leerlingen actief te houden. - Leert de leerlingen hoe ze het geleerde kunnen gebruiken in het werkelijke leven. - Zorgt ook voor competitieve activiteiten tijdens de lessen. - Maakt afspraken met leerlingen. - …
Rebel	Zijn spontaan, speels, creatief en grappig. Ze reageren in termen van 'like' en 'like not'. Functioneren best in een actieve omgeving. - Stimuleert creativiteit bij zijn/haar studenten. - Organiseert spelletjes en competitie om de betrokkenheid van studenten te verhogen. - Geeft actief, luidruchtig les. - Voorziet mogelijkheden voor studenten om plezier te hebben tijdens de les. - Zorgt voor een informele sfeer in de klas. - …

Overzicht instructietypes op basis van persoonlijkheidstypes leerkracht (gebaseerd op Bradley e.a, 2006, pp.3-17).

De vraag is natuurlijk "Wat als het persoonlijkheidstype van de leerkracht minder matches met dat van de leerling?" Vergelijken we de tabellen waarin we (1) de voorkeursaanpakken voor persoonlijkheidstypes van de leerlingen oplijsten met (2) de dominante voorkeur bij bepaalde leerkrachtstijlen, dan ligt het voor de hand dat we hierin de basis voor een mismatch vinden. Bijvoorbeeld: een leerkracht met als basispersoonlijkheid Doorzetter en Gestructureerd Denker zal spontaan adequaat les geven aan leerlingen met als basis Doorzetter of Gestructureerd Denker, maar het wordt moeilijker wanneer het gaat om leerlingen die de insteek Rebel of Dromer weerspiegelen.

Bij een mismatch helpt het PCM kader om het probleem in kaart te brengen en te analyseren. Uiteraard horen we dan snel de vraag of een leerkracht zich altijd moet aanpassen aan de leerlingen. Raak dit dan ook niet aan de basisbehoefte aan veiligheid van de leerkracht? Veroorzaakt dit geen stress? Onderzoekers geven inderdaad aan dat leerkrachten pas authentiek kunnen lesgeven wanneer zij dit doen vanuit hun eigen persoonlijkheidsinsteek (zie Antersijn e.a., 2012). PCM is daarom geen mechanistisch model dat leerkrachten verplicht zichzelf te veranderen.
Het model rijkt een taal en een systeem aan om:
- eigen gedrag en leerlinggedrag beter te plaatsen, te begrijpen;
- de handelingspraktijk van leerkrachten te verruimen en te versterken zodat ze – voortbouwend op hun eigen dominante persoonlijkheidstijl – erop gericht zijn varianten in te bouwen om rekening te houden met de diversiteit in de leerlingen.

Schoolwide Positive Behavior Support-programma (SWPBS)

Principes

Vanuit een "whole-school" benadering wil het Schoolwide Positive Behavior Support-programma (SWPBS) een leeromgeving creëren waarin het welbevinden van alle actoren in een schoolcontext versterkt wordt en vooral ook waarin ongewenst gedrag voorkomen wordt. SWPBS benadrukt dus, naast het welbevingen, ook preventie en komt daarom terug in een volgend thema van dit handboek dat externaliserend probleemgedrag bespreekt.
SWPBS legt de klemtoon op het betrekken van alle actoren in een school: leerkrachten, leerlingen, ouders, directie, technisch en administratieve staf, onderhoudspersoneel, … . Al deze actoren helpen mee om een positief en veilig schoolklimaat te creëren. Men doet dit door verwachtingen m.b.t. gewenst gedrag te expliciteren, gewenst gedrag aan te leren, basisprincipes te visualiseren en vooral door – bij het vaststellen van dit gewenst gedrag – positief te bekrachtigen.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 124 22/01/16 09:21

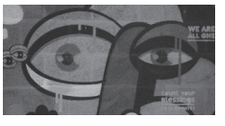
De SWPBS methodiek is ondertussen ruim verspreid in de Verenigde Staten waar reeds meer dan 13.300 scholen met een vorm van SWPBS aan de slag zijn (www.pbis.org). Dit aantal is ongeveer 10% van alle VS-scholen. Er is daardoor ook veel onderzoeksevidentie over de impact van de aanpak beschikbaar. Binnen een consortium van meerdere Europese landen m.n. Nederland, Finland, Hongarije, Turkije en Portugal loopt een Europees project EUROPBS o.a. om PBS te vertalen naar een Europese context. SWPBS is ondertussen onder de naam "PALS" ingevoerd in Noorwegen: "Positiv Atferd og stottende Laeringsmiljo i Skolen" (zie http://www.swpbs.nl/files/405/keynotemarieannsorly.pdf). Ook in IJsland, Denemarken en Nederland wordt de methodiek in steeds meer scholen ingevoerd. (http://www.swpbs.nl/swpbs/swpbs-wereldwijd). In Nederland was dit in 2013 in ongeveer 1% van alle scholen. Binnen het Vlaamse onderwijsnet is alvast één school, in West-Vlaanderen, gestart met SWPBS. Maar ondertussen zijn volop professionaliseringstrajecten met directies en leerkrachten opgestart in het lager en secundair onderwijs.

Voor een vertaling naar de Nederlandstalige context baseren we ons op het rapport "*Gedragsproblemen op school. De pedagogische kwaliteit van SWPBS*" van Nelen (2010). Haar analyse van de literatuur, het onderzoek en vooral van de praktijk levert reeds heel wat inspiratie op.

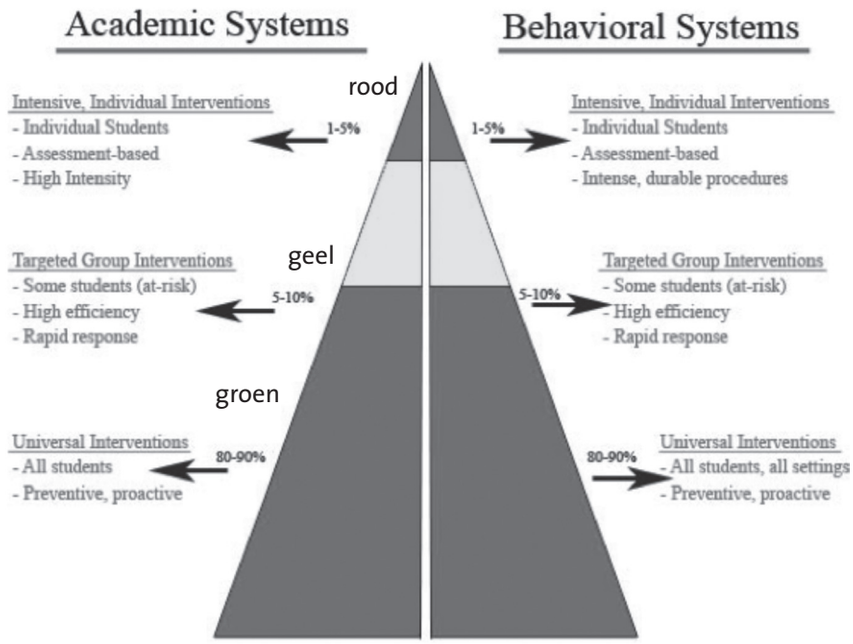
Kenmerken van de SWPBS-aanpak

Een SWPBS school heeft de volgende vijf kenmerken:
1. Er wordt een schoolbrede aanpak gevolgd.
2. Er is expliciete aandacht voor preventie.
3. Er is een positieve benadering tussen alle betrokkenen; de verwachtingen zijn duidelijk.
4. Besluitvorming gebeurt steeds op basis van expliciet hiervoor verzamelde gegevens.
5. Er is een intense samenwerking tussen de ouders en alle andere schoolbetrokkenen.

We bespreken de vijf kenmerken één voor één. De uitleg en kleurverwijzing sluiten aan bij de illustratie verder in de tekst:
1. Wanneer een school aangeeft te kiezen voor SWPBS wordt een sleutelteam gevormd waarin alle betrokkenen afgevaardigd zijn, aangevuld met een externe coach (getraind in SWPBS). De eerste stap is het formuleren van de waarden, de visie waar de school voor staat. Een school kan pas starten met invoering van SWPBS als 80% van de betrokkenen (inclusief ouders, onderhoudspersoneel, …) achter de visie staat; leerlingen worden betrokken in de mate van het mogelijke. Vervolgens wordt de visie geconcretiseerd en worden deze basiswaarden uitgehangen in alle belangrijke ruimten van de school. Het team krijgt een training van de toegevoegde coach en samen wordt invulling gegeven aan wat gezien wordt als positieve bekrachtigers voor gewenst gedrag van de leerlingen. Door vooral het gewenste gedrag te bevestigen wil men het beoogde positieve schoolklimaat realiseren. Op klasniveau is het de bedoeling een leeromgeving te creëren waarin het welbehagen van alle actoren optimaal is en waar externaliserend probleemgedrag voorkomen wordt (bv. agressie, pesten, spijbelen, …).
2. SWPBS gaat ervan uit dat in elke school/klas drie groepen leerlingen terug zijn te vinden:
   - voor de grootste groep leerlingen (ongeveer 80%) voldoet een standaardondersteuning (groen).
   - voor een kleinere groep (+/- 15%) is een grotere alertheid op mogelijk risicogedrag noodzakelijk (geel). Voor die groep is een meer strikte begeleiding en ondersteuning belangrijk, is voorzien in een intensievere sociale vaardigheidstraining en geven leerkrachten méér didactische ondersteuning; eventueel krijgen deze leerlingen een persoonlijke coach.
   - de kleinste groep (+/- 5%) vraagt individuele begeleiding en individuele interventies op basis van een persoonlijk begeleidingsplan (rood). Deze kleine groep leerlingen vertoont het hoogste risico op externaliserend probleemgedrag. Ze krijgen dus alle niveaus van ondersteuning, ook alle ondersteuning die voorzien is voor de andere groepen leerlingen. Binnen dit 'Three-tiered Model' worden interventies opgezet op klas- en op groepsniveau.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 125 22/01/16 09:21

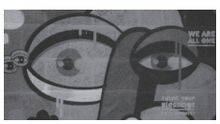


Aanpak van verschillende groepen leerlingen binnen de SWPBS aanpak.



Verken alvast de aanpak zoals die beschreven is in deze videoclip (https://www.leraar24.nl/video/5657/school-wide-positive-behaviour-support).

3. Bij alle aanpakken benadrukt men positieve feedback en daardoor het opbouwen van een positief school- en klasklimaat. De positieve bekrachtiging stimuleert effectieve gedragsverandering. Omdat overal alle "gedragsregels"



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 126 22/01/16 09:21

zijn geafficheerd, kan men er expliciet naar verwijzen bij het naleven van de regels. Dit betekent natuurlijk dat alle eisen en verwachtingen bij het gewenste gedrag duidelijk zijn. Let op! De positieve bekrachtiging van adequaat gedrag primeert op sanctioneren van minder aanvaardbaar gedrag. Het begrip "gedrag" klinkt heel abstract. Ook de vakdidactische en vakinhoudelijke eisen en criteria vallen hieronder. Ook die verwachtingen en criteria worden duidelijk gecommuniceerd en systematisch bevestigd.

4. PBS-Teams bepalen – op basis van de analyse van observaties en andere verzamelde data – verdere interventies. In de teams worden groeps- of individuele handelingsplannen uitgewerkt en bijgesteld, worden aangepaste beloningssystemen uitgewerkt en krijgen andere actoren ondersteuning om de voorgestelde aanpakken te implementeren. Duidelijkheid en consequentie zijn peilers van deze strategie.
5. Men werkt samen met iedereen die bij de opvoeding/instructie van de leerlingen betrokken zijn. Er wordt niet alleen samengewerkt met bv. de ouders, maar ook met het onderhoudspersoneel, de medewerkers van het secretariaat, begeleiders bij busvervoer, toezicht tijdens maaltijden, toezichters in het zwembad, tijdelijke werkkrachten, … . Dat ook andere medewerkers dan leerkrachten in de aanpak betrokken worden, is een sterkte. Veel scholen vergeten dat leerlingen – buiten de concrete klas- en leercontext – sturing, ondersteuning, bekrachtiging, … nodig hebben. Veel externaliserend probleemgedrag escaleert juist buiten de klascontext (zie volgend thema).

Onderzoek naar de effectiviteit en efficiëntie van SWPBS

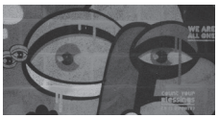
Het meeste SWPBS-onderzoek en de meta-analyses focussen op effecten m.b.t. het voorkomen/verminderen van externaliserend probleemgedrag (zie o.a Marquis, Horner, Carr, Turnbull, Thompson, Behrens & Doolabh, 2000; Solomon, Klein, Hintze, Cressey & Peller, 2012; Sugai, Horner, Dunlap, Hieneman, Lewis, Nelson & Ruef, 2000).
Op externaliserend probleemgedrag gaan we dieper in in het volgende thema. Hieronder kijken we eerder naar de impact op de "gewone interactie" in een school- en klascontext; met bijzondere aandacht voor het welbevinden van leerlingen en leerkrachten.

Wetenschappelijk onderzoek in de Verenigde Staten en Noorwegen toont aan dat SWPBS leidt tot betere leerprestaties en een groter welbevinden van zowel de leerlingen als de leerkrachten (zie o.a. https://www.leraar24.nl/dossier/3142/school-wide-positive-behaviour-support). Daarbij is de invloed vooral indirect (mediërende effecten):
Leerlingen:

- voelen zich veiliger
- gedragen zich sociaal vaardiger
- vertonen minder probleemgedrag
- laten betere schoolprestaties zien
- worden minder vaak de klas uitgestuurd
- hebben daardoor meer effectieve leertijd
- worden minder vaak slachtoffer van fysiek
- of verbaal geweld
- voelen zich meer betrokken bij het leerproces
- leren daardoor beter lezen.

Schoolmedewerkers:

- hebben meer plezier in hun werk
- zijn minder vaak ziek
- werken beter samen met ouders en met jeugdzorg
- sturen minder vaak een leerling uit de les
- zien sneller dat er iets aan de hand is met een kind
- zijn beter in staat zorg-op-maat te geven aan risicoleerlingen.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 127 22/01/16 09:21

Ook ander evaluatief onderzoek en eraan gekoppelde beleidsmaatregelen suggereren dat SWPBS in de toekomst nog sterker zal doorbreken.

- Interessant is bv. dat een kosten-baten analyse aantoont (in de VS) dat de opbrengsten groter zijn dan de kosten; dit onder andere door de vermindering van gedragsproblemen en de betere time-to-task verhouding.
- Binnen een consortium van meerdere Europese landen m.n. Nederland, Finland, Hongarije, Turkije en Portugal loopt een Europees Comenius-project EUROPBS o.a. om PBS te vertalen naar een Europese context. Een van de redenen hiervoor was de rapportage over het verbeterde klasklimaat en leeromgeving in de scholen.
- De Nederlandse landelijke erkenningscommissie effectieve jeugdinterventies (Nederlands Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport) gaf in 2014 SWPBS het label 'Goed onderbouwd'. Hierdoor is het model opgenomen in het 'loket van de Gezonde School'.
- Ook in Vlaanderen zijn de – voorlopig beperkte – resultaten positief. De middenschool Sint-Godelieve-college in Eernegem, waar SWPBS in Vlaanderen is ingevoerd, schoof de volgende drie essentiële waarden naar voren: respect, eerlijkheid en verantwoordelijkheidszin. De leerlingen vertonen sinds de start van het project minder ongewenst gedrag en leerkrachten rapporteren een hoger welbevinden (Deketelaere, 2013). In elk geval start de school nu ook met de aanpak in andere schoolafdelingen.

Nelen (2010) benadrukt in deze context wel dat het SWPBS slechts een raamwerk aanbiedt. Starten met een SWPBS aanpak is geen sinecure. De school moet haar doelen bepalen. Verder biedt de methodiek leerkrachten vooral handvatten, maar ze moeten kritisch blijven nadenken; vooral over het gebruik van de positieve bekrachtiging. Leerlingen moeten ondersteund worden in het ontwikkelen van een intrinsieke motivatie.

Hoe de relatie tussen leerkracht-leerling verbeteren?

Los van de drie geschetste aanpakken als basis voor het optimaliseren van de leerkracht-leerling relatie en het welbevinden, vinden we in de literatuur honderduit lijsten met – al dan niet onderzoek gebaseerde – suggesties om de leerkracht-leerling relatie te optimaliseren. Kernpunt van vrijwel alle lijstjes is dat de opbouw van de relatie een continue inspanning is die best meteen start bij het eerste (klas)contact met leerlingen (zie Murray, 2002; Payne, 2003; Hamre & Pianta, 2001):

- Leer de persoonlijke achtergrond van de leerlingen kennen (interesses, familieachtergrond, cultuur, religie, familiesituatie (scheiding, dood, …), …).
- Gedraag je empathisch en probeer één en ander te bekijken vanuit het perspectief van de leerlingen.
- Kom vroeger naar school en blijf wat langer na zodat er kansen zijn voor informeel contact. Laat blijken dat je "graag" bij hen bent.
- Let op uw eigen lichaamsexpressie: glimlach, neem oogcontact op, let op "rust" in de eigen stem, vermijd beoordelend taakgebruik, vermijd confronterende reacties.
- Laat duidelijk blijken dat je hoge verwachtingen van hen hebt en vertrouwen in wat ze kunnen. Zeg hen dit expliciet en luidop.
- Spreek leerlingen niet altijd alleen als een groep aan; spreek af en toe met leerlingen alleen. Bevestig hen op die manier als individu.
- Zorg ervoor dat leerlingen een eigen stem krijgen: dagboeken, leerkracht-leerling discussies, klasdiscussies, studentenparlement, … .
- Geef sociaal-emotionele ervaringen een kans zodat schoolse processen méér zijn dan cognitief georiënteerde leerprocessen.
- Let op de groepsdynamiek. Ga bewust om met spanningen, vriendschappen, relaties, … tussen de leerlingen en hoe die evolueren en continu wijzigen.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 128 22/01/16 09:21

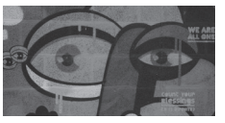
- Probeer zeer bewust om te gaan met leerlingen die snel storend gedrag vertonen. Probeer ook met hen een relatie op te bouwen.
- Zorg ervoor dat leerlingen zich veilig voelen; reageer op wat leerlingen bedreigt, aanvalt, onzeker maakt, … .
- Laat duidelijk blijken dat je bepaalde situaties, antwoorden, gebeurtenissen plezierig vindt.
- Laat blijken dat u zelf ook nog zaken bijleert, professionalisering volgt, niet alles weet.
- Benadruk wat "goed" gaat, wat uitstekend verloopt.
- Reageer altijd respectvol, wat er ook gebeurt. Respecteer de integriteit van de persoon van de leerlingen; ondanks hun gedrag.
- Modelleer gepast gedrag. Spreek luidop eigen gedachten, ideeën, bedenkingen uit.
- Maak een videotape van een eigen les en herbekijk die met een open blik en met aandacht voor de eigen reacties op leerlingengedrag.

Deze – niet-exhaustieve – lijst om "relational capital" (Hamre & Pianta, 2001, p.55) op te bouwen suggereert dat veel bepaald wordt door de individuele leerkracht. Dit is niet volledig correct. Ook op het schoolniveau kan actie worden ondernomen. Hamre & Pianta (2001) geven als acties, op schoolniveau, die de leerkracht-leerkracht relaties kunnen bevorderen:

Goal	Steps
Increase the amount of time that students and teachers spend together.	Organize nonacademic extracurricular activities for students and teachers to participate in together.
	Have students and teachers eat lunch together in small, consistent groups at least a few times a week.
	Have homeroom teachers act as advisers for students. Decrease the number of transitions and "pullouts" (e.g., art, P.E., library) during the school day
	Have parents and paraprofessionals in classrooms to facilitate more small-group and individual time between teachers and students.
Expand the network of adults who are available to students.	Create opportunities for nonclassroom staff, such as specialists, office staff, janitors, and others, to engage with students in fun, after-school activities
Model caring relationships from the top down.	Involve administrators in teachers' planning and activities.
	Teachers who feel that administrators are genuinely interested and supportive of their work are likely to impart this same interest and support to their students.
	Have teams of teachers and administrators meet regularly to discuss problems andsuccesses with individual students.
Develop disciplinary policies that carry high expectations for students while fostering caring relationships.	Use mediation strategies as alternatives to punitive discipline.
	Have teachers, parents, and administrators form collaborative teams to work together on comprehensive plans for students with chronic behavioral difficulties.
	Develop school-wide systems that reward positive behavior, rather than just punish misbehavior.

Basisideeën voor het bevorderen van leerkracht-leerling relaties op het schoolniveau (Hamre & Pianta, 2001, p. 54).

- Het blijkt belangrijk om lesuren van een leerkracht te clusteren en zo een versplinterd uurrooster te vermijden. Op die manier kunnen leerkrachten langer samenwerken met leerlingen en een betere band ontwikkelen.
- Ten tweede benadrukt men het uitbreiden van het netwerk aan volwassenen waar leerlingen in alle vertrouwen terecht kunnen.
- Maak andere actoren in de school zichtbaar en geef hen ook een "relationele" plaats in het netwerk: administratie, onderhoudspersoneel, zorgpersoneel, … .
- Vermijd regelgeving die onmiddellijk punitief en repressief is; kies voor bv. herstelgericht werken, community werk i.p.v. zinloze straffen, enz.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 129 22/01/16 09:21

Een aparte en succesvolle aanpak werd ingevoerd na positieve evaluaties door Felner, Favazza, Shim & Brand (2001). Op bepaalde momenten van de dag werden klassen samengevoegd en werkten de beschikbare leerkrachten een aanbod uit van individueel advies. Leerlingen met vragen, problemen, … of zelfs zonder ook maar één probleem werden uitgenodigd voor individuele sessies met hun leerkrachten. Er werd een daling van 40% in storend gedrag, drop-out, spijbelen, … gerapporteerd.

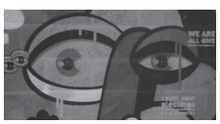
Waar vind je nog meer ideeën om je reflectie over de leerkracht-leerling relatie te voeden?

Méér tips voor leerkrachten

Proven Classroom Management tips and strategies for middle school teachers. Part 1: Structures	https://www.youtube.com/watch?v=vvlR7o81x2Q
Proven Classroom Management tips and strategies for middle school teachers. Part 2: Engagement	https://www.youtube.com/watch?v=s9yOOwGYYfU&index=2&list=PLBC27F28FEA543454
99 tips voor (beginnende) leerkrachten: Voor, tijdens, aan het einde en na de les.	http://www.klasse.be/archief/99-tips-voor-beginnende-leraars/
Orde houden als je eerst orde gemaakt hebt (Lagerfeld en Korthagen) – Krijg ze stil in vier lessen.	http://www.klasse.be/archief/krijg-ze-stil-in-vier-lessen/
Efficiënt klasbeheer koppelen aan een positieve werksfeer – Tips uitgaand van 10 kernadviezen. Leraars met ogen op hun rug.	http://www.klasse.be/archief/leraars-met-ogen-op-hun-rug/
48 tips voor goed klasmanagement.	http://www.usciences.edu/teaching/tips/management.shtml#top
En een filmpje van wat je zeker NIET doet als leerkracht.	https://www.youtube.com/watch?v=UlJXYwWRGUQ&feature=player_embedded

En verder (zeer) interessant

e-boekje voor (startende) leerkrachten met veel Tips & Tricks en zelfreflectie Tests.	http://pdf.klasse.be/PVDK/PVDK_Boekje_LR.pdf
Gesprekstarters voor een gesprek met nieuwe collega's.	http://pdf.klasse.be/PVDK/Printable_gespreksstarter.pdf
Hoe leer je authentiek functioneren in de klas? – 4 adviezen	http://www.klasse.be/archief/ben-jij-een-echte-leraar/
Docenten uit de lerarenopleiding geven zelf terug les aan de leerlingen. Lerarenopleiders volgen stage op werkplek studenten.	http://www.klasse.be/archief/lerarenopleiders-volgen-stage-op-werkplek-studenten/
Mening: 'Onze leerkrachten zijn niet in staat om te differentiëren'. Akkoord? "Ons onderwijs is niet klaar voor de 21e eeuw".	http://www.klasse.be/archief/ons-onderwijs-is-niet-klaar-voor-de-21ste-eeuw/
Doel van de school = leren hoe je echt gelukkig wordt (meester Kanamori).	https://www.youtube.com/watch?v=umOHxEy1qig



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 130 22/01/16 09:21

Conclusies

In dit thema werd op een compacte manier informatie samengebracht over de relatie leerkracht-leerling. De link met welbevinden en begrippen zoals klas- en schoolklimaat werden verhelderd. Ook werden actiepunten verkend om de relatie met leerlingen te verbeteren. Een belangrijk punt daarbij is een helder beeld van de eigen perceptie op de eigen relatie met de leerlingen. Daarvoor werd de Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag aangereikt. Verder werd gefocust op communicatie en het belang hiervan voor een goede leerkracht-leerling relatie. Via de analyse van het PCM-model kregen we zicht op mogelijke persoonlijkheidstijlen bij leerlingen en leerkrachten en de wijze waarop leerkrachten hun onderwijs kunnen inrichten zodat dit optimaal zou aansluiten bij de diversiteit in leerlingen. Naast de modellen op micro-niveau werd het school-breed model SWPBS bestudeert dat een welbehagen bij schoolactoren nastreeft maar tevens ingezet wordt om externaliserend probleemgedrag te voorkomen, waarop we in volgend thema verder ingaan.

Samenvatting

1. Welbevinden heeft een direct verband met klasklimaat en de leerkracht-leerling relatie.
2. Interpersoonlijk Leraarsgedrag is bepaald door de mate waarin men 'samen en tegen' de leerling staat en 'zich boven of onder' de leerling plaatst.
3. De acht types leerkracht-leerling relaties geven een complex beeld van interpersoonlijk Leraarsgedrag.
4. Het interactie-kapitaal van leerlingen bepaalt hun schools functioneren en beïnvloedt hun studiesucces.
5. Leerkracht-leerling relaties worden ook beïnvloed door organisatorische maatregelen op het mesoniveau: de school.

Kernbegrippen

- 'connect' (PCM)
- 'Whole-school'-concept
- BASE (PCM)
- Communicatie-axioma's (Watzlawick)
- Doorzetter
- Dromer
- Dystress
- Gestructureerder denker
- Harmoniser
- Interactie-kapitaal
- Interpersoonlijk Leraarsgedrag
- Klasklimaat
- Leerkrachtstijlen volgens (PCM)
- Managementstijlen volgens Kahler
- Miscommunicatie
- Persoonlijkheidshuis volgens Kahler
- Persoonlijkheidstypen volgens Kahler
- Progress Communication Model (PCM)
- Promotor
- Rebel
- School Wide Positive Behavior Support-model (SWPBS)
- Schoolklimaat
- Welbevinden



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 131 22/01/16 09:21

Referenties

Andersijn, P. (2012). *Zo kun je mij bereiken*. Rijnsaterswoude: Process Communication Nederland.

Bradley, B. & Smith, K. (1999). The Process Communication Model. An Effective Tool to Motivate All Students. *Classroom Leadership*, 3(1), 1-5. Opgehaald van https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=om#inbox/14b595126c0c9b25?projector=1 op 11 februari 2015.

Bradley, D., Pauley, J. & Pauley, J. (2006). *Effective Classroom Management. Six Keys to Success*. Lanham, Maryland-Toronto-Oxford: Rowman & Littlefield Education.

De Craene, B.(2006*). Preventie voor Systemisch Onbegrip. Systemisch handelen in Leer- en Onderwijscontexten*. Onuitgegeven eindwerk Opleiding Systeeminterventies en Gezinstherapie. Gent: Centrum voor de studie van het Gezin.

Deketelaere, G. (2013). *Een waarderende kijk op de leerling: praktijkverhaal van een Vlaamse school over SWPBS*. Opgehaald van http://www.swpbs.info/Portals/0/SWPBS%202013/13212013/Presentatie%20SWPBS%20november%202013%20ZWOLLE%20DEFINITIEF%20HANDOUTS.pdf op 14 januari 2015.

Donkers, A. & Vermulst, A. (2014). *Klimaatschaal. Meetinstrument voor het vaststellen van het pedagogisch klimaat voor groepen in het basis, voortgezet en het middelbaar onderwijs.* Tilburg: Fontys opleidingscentrum. Opgehaald van https://www.klimaatschaal.nl/docs/Klimaatschaal%20Handleiding.pdf op 02 februari 2014.

Engels, N., Aelterman, A., Schepens, A. & Van Petegem, K. (2008a). Het welbevinden van leerlingen in het secundair onderwijs. *Welwijs*, 12(3), 28-33.

Engels, N., Aelterman, A., Schepens, A. & Van Petegem, K. (2008b). *Representatief onderzoek naar factoren die het welbevinden van leerlingen in Vlaamse secundair scholen bepalen*. Opgehaald van http://www.onderwijskunde.ugent.be/downloads/welbevindenleerlingenPS.pdf op 12 februari 2014.

Felner, R., Favazza, A., Shim, M. & Brand, S. (2001). Whole school improvement and restructuring as prevention and promotion: Lessons from project STEP and the project on high performance learning communities. *Journal of School Psychology,* 39, 177-202.

Hamre, B. & Pianta, R. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.

Hantson, E., Van De Velde, C. & Desoete, A. (2015). Persoonlijkheid en (de) motivatie van kinderen en jongeren. Theorie, praktijk en onderzoek van Process Communication Model. Gent : Academia Press.

Kahler, T. (1982). *The mastery of management: Or how to solve the mystery of mismanagement.* Little Rock, AR: Kahler Communications.

Kahler, T. (1988). *Process Communication Model.* Little Rock, AR: Kahler Communications.

Kahler, T. (1996). *Process Communication Model: A contemporary model for organizational development*. Little Rock, AK: Kahler Communications.

Kahler, T. (1997). *Process Teaching Model*. Little Rock, AR: Kahler Communications.

Kahler, T. (2000). *The mastery of management (4th ed.).* Little Rock, AR: Kahler Communications.

Kahler, T. (2014). *What is Process Communication*? In: The European Process Communication website. Opgehaald van http://www.processcommunication.eu/ op 11 februari 2015.

Marquis, J., Horner, R., Carr, E., Turnbull, A., Thompson, M., Behrens, G. & Doolabh, A. (2000). *A meta-analysis of positive behavior support.* Contemporary special education research: Syntheses of the knowledge base on critical instructional issues, 137-178.

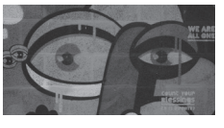
Murray, C. (2002). Supportive teacher-student relationships: Promoting the Social and Emotional Health of Early Adolescents with High Incidence Disabilities. *Childhood Education*, 78(5), 285-290.

Nelen, M. (2010). *Gedragsproblemen op school. De pedagogische kwaliteit van SWPBS*. Hogeschool Windesheim: Zwolle.

Pauley, J., Bradley, D. & Pauley J. (2001). *Here's how to Reach Me: Matching Instruction to Personality Type in Your Classroom*. Baltimore MD: Brooks Publishing Co.



Payne, R. (2003). *A framework for understanding poverty*. Highlands, Texas: aha! Process, Inc.
Reijmers, E. (2014). Ontwikkelingen in theorie en praktijk. In: Savenije, A. e.a. (2014). *Handboek Systeemtherapie*, pp.25-43. Utrecht – De Tijdstroom (2e druk).
Solomon, B., Klein, S., Hintze, J., Cressey, J. & Peller, S. (2012). A meta-analysis of school-wide positive behavior support: An exploratory study using single-case synthesis. *Psychology in Schools*, 49, 105-121. DOI: 10.1002/pits.20625
Spruyt, B. & Keppens, G. (2003). *Van occasionele tot reguliere spijbelaar: een onderzoek naar het profiel van spijbelaars en de invloed van school en omgeving op spijbelen.* Brussel: VUB, TOR. Opgeladen van http://www.ond.vlaanderen.be/obpwo/projecten/2011/11.03/TR_OBPWO_spijbelaar.pdf op 12 februari 2014.
Sugai, G., Horner, R., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T., Nelson, C. & Ruef, M. (2000). Applying positive behavior support and functional behavioral assessment in schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2(3), 131-143.
Van Petegem, K. (2008). *Relationship between student, teacher, classroom characteristics and student's school wellbeing*. Onuitgegeven doctoraatsverhandeling. Gent: Universiteit Gent, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen.
Vettenburg, N. (2007). Omgaan met probleemgedrag op school – Over draaglast en draagkracht. *Impuls*, 37(4), 185-195.
Vlaamse Onderwijsinspectie (2014). *Welbevinden en tevredenheid bij leerlingen.* Opgehaald van http://www.ond.vlaanderen.be/inspectie/opdrachten/doorlichten/faq-WBV.htm op 12 februari 2014.
Watzlawick, P., Helmick Beavin, J. & Jackson, Don D (1983). *De pragmatische aspecten van menselijke communicatie. (8e ed.)*. (Vertaald door G. de Bruin). Deventer: Van Loghum Slaterus.
Wubbels, T. & Brekelmans, M. (2008). *Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag (VIL).* Utrecht: Universiteit Utrecht.
Wubbels, T., Creton, H. & Hooymayers, H. (1992). Review of research on teacher communication styles with use of the Leary model. *Journal of Classroom Interaction*, 27, 1-12.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 133 22/01/16 09:21

Klasmanagement en reflectie 2016.indd 134 22/01/16 09:21



Thema 4

Externaliserend probleemgedrag en klasmanagement

Vragen uit de onderwijspraktijk

- Hoe moet ik reageren als leerlingen me uitschelden?
- Heeft het zin om de leerling uit de klas te sturen bij storend gedrag? Heeft dit geen negatieve gevolgen voor de volgende lessen?
- Wanneer haal ik de directie/de politie erbij?
- Ik denk dat een leerling gepest wordt maar de leerling ontkent dit. Neem ik toch contact op met het CLB, de directie? Met wie?
- Waar ligt de oorzaak van pest- en spijbelgedrag? Buiten de school, in de school, in mijn klas?
- Ik voel met zo ontgoocheld in het gedrag van bepaalde leerlingen. Bij welke organisaties kan ik terecht voor advies?
- Is er nu méér agressie op school in vergelijking met vroeger?
- Is straffen een goede oplossing? En toch lijkt dit het enige dat effect heeft.
- Hoe kan je pest- en spijbelgedrag voorkomen?
- Pak ik dit aan in mijn klas, of verschuif ik de aanpak eerder naar het schoolniveau?
- ...

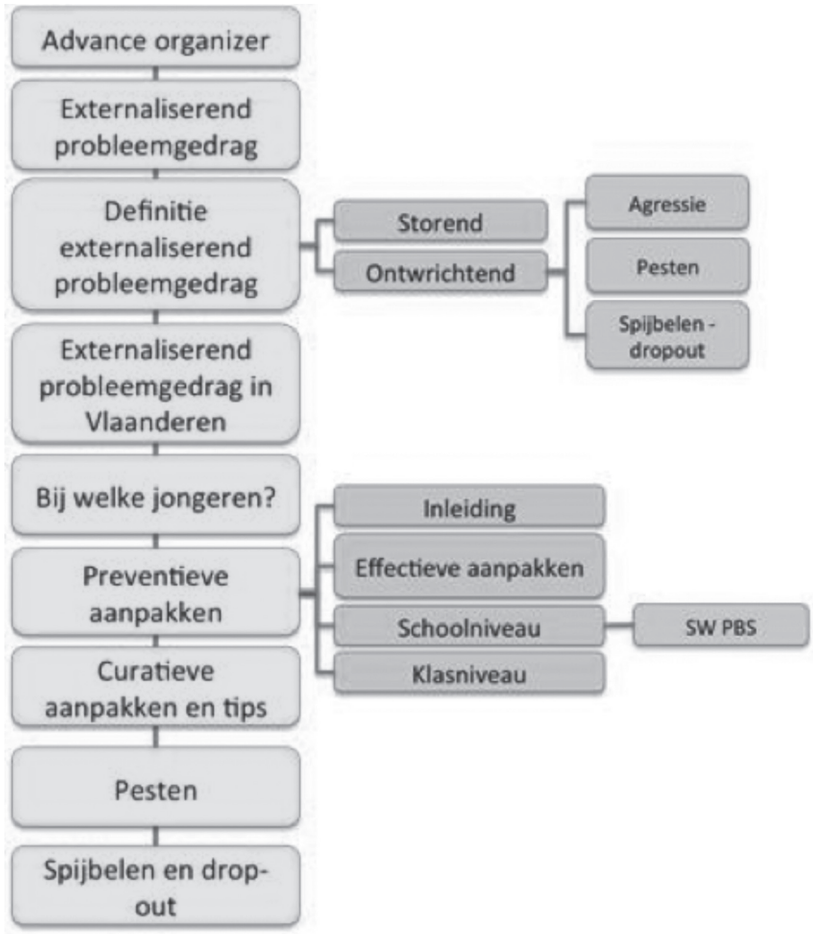
Leerdoelen

Na het bestuderen van dit thema beheers je de volgende leerdoelen:

- Externaliserend probleemgedrag omschrijven.
- De keuze voor de term externaliserend probleemgedrag verantwoorden.
- Externaliserend probleemgedrag onderverdelen in gradaties van probleemgedrag en de indeling onderbouwen.
- De begrippen: storend probleemgedrag, ontwrichtend probleemgedrag, pesten en spijbelen omschrijven en situeren binnen het geheel van externaliserend probleemgedrag.
- Onderzoeksresultaten rond externaliserend probleemgedrag in Vlaanderen beschrijven.
- Discrepantie tussen 'ervaren' voorkomen van externaliserend probleemgedrag en de effectieve onderzoeksresultaten in Vlaanderen duiden.
- Risicofactoren voor externaliserend probleemgedrag aangeven; respectievelijk vanuit het daders- en vanuit het slachtoffersperspectief.
- Onderbouwen waarom en hoe het School Wide Positive Behavior Support-model (SWPBS) een geschikt model is i.f.v. preventie voor externaliserend probleemgedrag.
- De preventiepiramide van Deklerck beschrijven.
- Onderbouwen waarom en hoe de preventiepiramide van Deklerck een geschikt model is i.f.v. preventie voor externaliserend probleemgedrag.

- Aangeven hoe de preventiepiramide van Deklerck gebruikt wordt als instrument om het preventiebeleid van een school te situeren.
- Strategieën geven in functie van het voorkomen van probleemgedrag.
- Strategieën geven om te (re)ageren bij het zich manifesteren van probleemgedrag (curatie).
- Ageertips geven bij externaliserend storend probleemgedrag.
- Ageertips geven bij externaliserend ontwrichtend probleemgedrag.
- Het verschil tussen een school- en een klasaanpak voor pesten beschrijven met voorbeelden.
- De kenmerken van succesvolle antipest-aanpakken schetsen.
- Een anti-pestaanpak kritisch doorlichten op succesfactoren.
- Antipest-aanpakken op school- en op klasniveau met voorbeelden toelichten.
- Naast preventieve ook interventiegerichte antipest-aanpakken met voorbeelden toelichten.
- Het KiVa project kort beschrijven en aangeven hoe het in Vlaanderen kan opgezet worden.
- Hergo-aanpak beschrijven, bespreken en onderbouwen met voorbeelden.
- Werking van drop-out aanpak beschrijven, bespreken en onderbouwen met voorbeelden.
- Preventiemodellen voor spijbelen/drop-out beschrijven.
- Curatiemaatregelen bij spijbelen/drop-out beschrijven.
- Kenmerken geven van succesvolle interventie-aanpak bij spijbelen/drop-out.

Mindmap





Klasmanagement en reflectie 2016.indd 136 22/01/16 09:21

In thema 3 benadrukten we het belang van een positieve leerling-leerkracht relatie in functie van het creëren van een adequate leeromgeving. In dit thema kijken we naar "kortsluitingen" in deze relatie en dus naar situaties die als probleemgedrag worden aangeduid.
In een eerste deel van het thema werken we een vrij uitgebreid conceptueel kader uit voor externaliserend probleemgedrag. Voor leerkrachten is het belangrijk om verschillende gradaties in dit probleemgedrag te onderkennen, gaande van storend probleemgedrag in de klas tot grensoverschrijdend en ontwrichtend gedrag zoals agressie, pesten, drop-out ... . We zoeken een antwoord op volgende vragen: hoe definiëren we externaliserend probleemgedrag? Over welk deel van de leerlingen, meer specifiek in het Vlaamse onderwijs, hebben we het? Wat kenmerkt het probleemgedrag bij onze jongeren? Kunnen we probleemgedrag voorkomen en hoe? Wat als de problematiek zich reeds voordoet? We focussen ook waar mogelijk op de rol van de leerkracht binnen het volledig netwerk rond de leerling.
In het tweede deel van dit thema gaan we dieper in op twee belangrijke vormen van ontwrichtend probleemgedrag in de Vlaamse context: namelijk pesten en spijbelen/drop-out. Beide probleemgebieden zijn zeer actueel binnen het Vlaamse onderwijs en vragen een systematische benadering en aanpak op klas- en schoolniveau.

Advance organizer

In Klasse van de maand januari 2014 op pagina 58, stond deze foto:



Wat denk je als je dit tekstje leest? En het onderschrift? (1) Waarom zou deze leerling dit denken en (2) Wat zou je als leerkracht kunnen doen in een klas waar pesten voorkomt?

Voer nu ook een tweede activiteit uit. Lees onderstaand uittreksel uit het artikel van De Standaard – 18 februari 2014. Leid uit het artikel ten minste drie kenmerken af van een effectief anti-pest programma.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 137 22/01/16 09:21

Met dansjes stop je geen pestkoppen – hoe goedbedoeld ook, acties als 'Move tegen pesten' van Ketnet zijn veel te soft en schrikken pesters niet af. Goed doordachte campagnes moeten pesters met de neus op de feiten drukken. Met een vermanend vingertje alleen lossen we het probleem niet op, zegt Marc Michils, wie pest moet gestraft worden.
Wie? Directeur Vlaamse Liga -tegen Kanker. Ex-ceo Saatchi & Saatchi Brussels.
Wat? Sensibiliseren is één luik, alleen in combinatie met een sanctie kunnen pesters op andere gedachten gebracht worden.
(…)
De antipestcampagnes moeten een versnelling hoger schakelen. Hoe goedbedoeld ook, campagnes als 'Move tegen pesten', 'Pesten is stom', 'Pesten is niet cool' zijn veel te soft. Ze bagatelliseren het probleem, het lijkt een spelletje dat je niet mag spelen. 'Foei, jongens, dat is niet tof'. Pesten zit stilaan op het niveau van maatschappelijke plagen als alcohol en rijden, roken, meeroken en te snel rijden. Het is bewezen in het onderzoek van *Klasse* bij 1.200 kinderen dat een softe aanpak niets uithaalt: 'ruim de helft van de kinderen heeft niets aan de dansjes en liedjes tegen pesten', zegt Christian Labinne, de voorzitter van de vzw Zinloos Geweld. En al zeker jongeren lachen daarmee. Pesten vraagt om een veel hardere taal en toon. We hebben indertijd ook de vrolijkheid van 'Glaasje op, laat je rijden' moeten verlaten voor een hardere aanpak.
(…)
Natuurlijk is er ook werk aan de winkel voor scholen en leraars. Er is nood aan lokale, informatieve campagnes. 'De pesters vragen een specifieke aanpak. Vaak is pesten een manier om frustraties te uiten', zegt psychologe Marjan Gerarts. Het initiatief 'Re:Pest', een antipestgame dat pestgedrag tussen leerlingen bespreekbaar moet maken, is een begin. De 'KiVa'-lessen in Finland gaan nog verder. Het is een wetenschappelijk onderbouwd langdurig antipestprogramma met een preventief en een genezend luik. Campagnes kunnen zeker helpen, maar zijn op zich onvoldoende. Sensibiliseren gaat niet zonder sanctioneren. Je moet informeren, de pester demotiveren, de gepeste zich zo snel mogelijk weer veilig laten voelen. Maar je moet tegelijkertijd dreigen en normatieve grenzen trekken.
(…)

Inleiding

Leerkrachten geven dikwijls aan dat ze lesgeven aan een 'moeilijke klas'. Wat is een 'moeilijke' klas? Een klas met veel leerlingen? Een klas met een grote diversiteit aan leerlingen wat betreft intelligentie, sociale afkomst, etniciteit? Of een klas met 'rumoerige', 'ongeïnteresseerde', verwende kinderen, met leerlingen die lessen storen door ongevraagd een mening te roepen, … of zelfs een klas met leerlingen die 'wangedrag' vertonen: zich niet houden aan de regels, agressief zijn naar de leerkracht en medeleerlingen, anderen pesten, … .
In de context van dit handboek over "klasmanagement" hebben we het daarbij niet over alledaagse, kleine, toevallige ordeverstoring tijdens een les zoals: een leerling met een zware hoestbui, een leerling die plots een 'overdreven' lachbui krijgt, een (eenmalige) GSM-beltoon, … maar wel over storend en ontwrichtend, grensoverschrijdend gedrag zoals: systematisch te laat komen en de les verstoren, regels of afspraken systematisch negeren, roepen in de klas, agressief reageren, pesten, grof taalgebruik tegenover medeleerlingen en de leerkracht, niet naar school komen. Samengevat: alle gedrag dat het klasklimaat negatief beïnvloedt, gedrag dat 'verstorend' werkt, dat medeleerlingen en leerkracht afleidt van het lesgebeuren en nefast is voor het bereiken van een adequate leeromgeving.
Welk leerlinggedrag zien we als problematisch, als storend en ontwrichtend? Waarom kiezen we voor de term 'ontwrichtend'? Hoe staan medeleerlingen tegenover dergelijk gedrag? Hoe percipieer jij dit gedrag als leerkracht? Hoe ga je ermee om? Maar vooral: kan dergelijk gedrag voorkomen, vermeden worden? Welke impact heb je als leerkracht? Hier gaan we in dit thema dieper op in.
In de literatuur vinden we tal van labels voor ongewenst gedrag. Zo worden o.a. de volgende termen gebruikt: externaliserend probleemgedrag, storend gedrag, antisociaal gedrag, asociaal gedrag, misconduct, misbehavior, wangedrag, delinquent gedrag, deviant gedrag, ontwrichtend gedrag.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 138 22/01/16 09:21

We gebruiken in dit handboek voor klasmanagement de aanduiding 'externaliserend probleemgedrag' omdat deze voldoende ruim is; van storend probleemgedrag zoals: praten zonder toelating, onbeleefd antwoorden tot ontwrichtend probleemgedrag zoals agressief gedrag en pesten.

Externaliserend probleemgedrag hanteren we als overkoepelende term. Daarbinnen onderscheiden we *storend* en *ontwrichtend probleemgedrag*. Storend probleemgedrag staat synoniem voor asociaal gedrag en alledaagse ordeverstoorders terwijl ontwrichtend probleemgedrag verwijst naar spijbelen, pesten, seksuele intimidatie en ander delinquent gedrag.

In de literatuur vinden we andere definities, omschrijvingen en classificaties.

- Zo gebruiken Lievrouw, Wybouw & Kolijn (2011) de begrippen 'antisociaal gedrag' als overkoepelende term voor 'ernstig delinquent gedrag' (bv. vandalisme, diefstal, fysiek geweld, spijbelen, dealen, enz.) en 'probleemgedrag op school' (bv. spieken, pesten, enz.) (p.3).
- Vettenburg & Huibrechts (2001) gebruiken de term 'antisociaal gedrag' voor wat Lievrouw e.a. als 'ernstig delinquent bedrag' labelen.
- Walgrave (2001) schuift de overkoepelende term 'antisociaal gedrag' naar voren en onderscheidt vier vormen:

- fysiek geweld of bedreiging tegen personen;
- andere vormen van delinquent gedrag (o.a. diefstal, vandalisme);
- statusdelicten (o.a. spijbelen, weglopen) en
- schoolgebonden normovertredend gedrag (o.a. opzettelijk de les storen, de klas verlaten tijdens de les, brutaliteiten t.a.v. de leerkrachten, pesterijen).

- Het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming gaat uit van de term 'grensoverschrijdend gedrag' met antisociaal als synoniem (http://www.ond.vlaanderen.be/antisociaalgedrag/wat/).

De eerste drie vormen antisociaal gedrag van Walgrave nemen we samen onder de noemer "ontwrichtend" probleemgedrag; de vierde vorm valt samen met onze aanduiding van "storend" probleemgedrag. We vinden in de Vlaamse context dikwijls de term "antisociaal gedrag" terug als overkoepelende term. Er is echter minder duidelijkheid hoe dit dan verder onder te verdelen.
Wat ervaren wordt als 'antisociaal', 'schadelijk' of 'grensoverschrijdend' blijkt soms sterk subjectief ingekleurd te zijn en ook samen te hangen met variabelen zoals gender, cultuur, normen en waarden, sociaal-economische klasse, persoonlijkheid, en momentane ervaringen en gevoelstoestanden. De afbakening en de invulling van begrippen blijkt ook te verschillen afhankelijk van de invalshoek (dader versus slachtoffer, individu versus maatschappij). Dit gebrek aan éénduidigheid bij de definities en de perspectieven maakt het lastig om beschikbaar onderzoek te vergelijken; zelfs in de Vlaamse context.

Definitie externaliserend probleemgedrag

Inleiding

Externaliserend probleemgedrag is gedrag waarbij negatieve energie en negatieve gevoelens zich richten op anderen (bv. onbeschoft gedrag, (fysieke) agressie, pesten, vandalisme, vechten). Bij *internaliserend* gedrag richt deze negatieve energie zich op de eigen persoon (bv. gevoelens van angst, schuld, sociaal contact vermijden, depressie, anorexia, zelfverwaarlozing, …).
We volgen hierbij Williams (2015), die externaliserend probleemgedrag omschrijft als probleemgedrag waarbij de persoon bij spanningssituaties zich afreageert op de omgeving via ongewenst gedrag, in plaats van te reageren op een gezonde en productieve manier. Williams geeft als voorbeeld een leerling met problemen op school die een klasgenoot pest die het wel goed doet op school.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 139 22/01/16 09:21

Externaliserend gedrag komt reeds bij kleuters voor en kan een aanwijzing zijn voor later probleemgedrag. Jongens blijken over het algemeen meer externaliserend probleemgedrag te vertonen in vergelijking met meisjes (zie o.a. Baboe, Elnems & van der Mark, 2014)). Omgaan met dit externaliserend probleemgedrag is bijgevolg een belangrijke taak voor de leerkracht in functie van zijn/haar klasmanagement.

Storend probleemgedrag

Met 'storend klasgedrag' verwijzen we naar leerlinggedrag dat het lesgebeuren verstoort, maar minder dan bij o.a. agressief gedrag en pesten. Deze laatsten plaatsen we verder in deze tekst onder de noemer 'ontwrichtend klasgedrag'. Wat zien leerlingen en leerkrachten als "problematisch" gedrag in de klassituatie?
Sun & Shek (2012a) deden in dit verband een onderzoek bij leerlingen naar *hun perceptie van storend gedrag* op basis van een semigestructureerde vragenlijst met 19 categorieën 'misbehavior' en een diepte-interview (leerlingen secundair onderwijs; 12-17 jaar). De leerlingen definieerden storend probleemgedrag als: *gedrag dat het lesgeven van de leerkracht onderbreekt en het leerproces van medestudenten belemmert*. Het meest onaanvaardbaar en storend vonden ze:

- de leerkracht onderbreken;
- de leerkracht niet respectvol behandelen (ongehoorzaam zijn, weigeren om instructies uit te voeren, grof antwoorden, argumenteren met de leraar, de leerkracht aanvallen);
- ongevraagd het woord nemen (roepen, zinloze vragen stellen, onderbreken);
- bezig zijn met privé zaken tijdens de les (huiswerk maken, niet lesgebonden computergebruik – muziek beluisteren, surfen, irrelevant zitten tekenen).



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 140 22/01/16 09:21

Category	Subcategory	Number of responses	Number of responses regarding on the most common problem behavior	Number of responses regarding on the most disruptive behavior	Number of responses regarding on the most unacceptable problem behavior
Talking out of turn	Asking nonsense question	1	0	1	0
	Calling out	5	1	1	0
	Having disruptive conversation	15	6	9	3
	Subtotal	21	7	11	3
Disrespecting teacher	Disobedience/Refusing to carry out instructions	4	0	2	1
	Rudeness/Talking back/Arguing with teacher	4	1	2	3
	Offending/Attacking teacher	3	0	0	0
	Subtotal	11	1	4	4
Doing something in private	Dealing with personal stuff	4	0	0	0
	Doing homework	3	0	0	0
	Using electronic device (texting, playing games, surfing webpages, listening to music)	1	2	0	0
	Irrelevant drawing	2	0	0	0
	Subtotal	10	2	0	0
Verbal aggression	Attacking classmates	2	0	0	0
	Gossiping	2	0	0	0
	Quarrelling with classmates	1	0	0	0
	Speaking foul language	0	0	0	1
	Teasing classmates	3	0	0	0
	Subtotal	8	0	0	1
Out of seat	Changing seats	1	0	0	0
	Wandering around the classroom	6	4	2	1
	Subtotal	7	4	2	1
Sleeping		7	0	2	0
Playing		6	0	1	0
Clowning/Making fun		5	2	2	0
(Habitual) failure in submitting assignments		5	1	0	0
Non-attentiveness/Looking out of window		5	1	1	0
Non-verbal communication	Via body language, papers	5	0	1	1
Physical aggression	Attacking classmates	1	0	1	1
	Destroying things	1	0	0	0
	Pushing classmates	1	0	0	0
	Striking classmates	1	1	0	1
	Subtotal	4	1	1	2
Isolating classmates	E.g., rocking chair, paper-playing, singing	3	0	0	1
Making noise		2	1	0	0
Copying homework		2	0	0	0
Forget to bring textbook and other learning materials to class		2	1	0	0
Disturbing other classmates		2	0	0	0
Invasion of privacy		1	0	0	0
Intimate physical contact		1	1	0	0
Total responses		107	22	25	13

Overzicht van verschillende types van storend gedrag zoals gerapporteerd in het onderzoek van Sun & Shek (2012a) .



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 141 22/01/16 09:21

Parallel aan hun analyse van de leerlingenpercepties over storend gedrag, onderzochten Sun & Shek (2012b) ook *de percepties van leerkrachten* hierover: wat vinden zij onaanvaardbare vormen van gedrag. Op basis van diepte-interviews (N=12) stelden ze een lijst van 17 dominante vormen van probleemgedrag op. De belangrijkste types onaanvaardbaar gedrag volgens de leerkrachten zijn in volgorde:

- ongehoorzaamheid en grof gedrag;
- ongevraagd het woord nemen;
- verbale agressie;
- regels niet navolgen;
- impliciete normen en verwachtingen niet nakomen en
- de lessen belemmeren.

Andere onderzoekers bekomen gelijkaardige resultaten. In de overzichtsstudie van Dalgiç & Bayhan (2014) "Meta-Analysis of Student Misbehaviors that Affect Classroom Management" vatten de auteurs de resultaten samen van 16 onderzoeken waarbij in het totaal de visie van 3648 leerkrachten basis- en secundair onderwijs zijn verwerkt. Uit de resultaten blijkt dat leerkrachten als meest storend gedrag aanduiden: 'niet uitvoeren van opgelegde taken', 'praten tijdens de lessen', 'verbaal onbeleefd zijn tegen medeleerlingen en leerkrachten', 'onverschilligheid tegenover het vak', 'beschadigen van klas- en schoolmaterialen' en 'te laat komen tijdens de lessen' (ibid, p.101). Hoewel het gepercipieerde wangedrag nationaal vergelijkbaar is kunnen demografische verschillen optreden en dient meer internationaal onderzoek te gebeuren (ibid, p.113).

Ontwrichtend probleemgedrag

Agressie

Voor 'agressief gedrag' vinden we meerdere omschrijvingen, geformuleerd vanuit verschillende perspectieven en met verschillende accenten. In de cursus volgen we de redenering en omschrijving van Deboutte (2009) waar zij stelt dat 'agressie' in principe waardevol is als het een '*gedragsuiting is die samenhangt met overlevingsdrang, en gedrag in functie van zelfhandhaving*'. Maar meestal gaat het bij agressief gedrag om 'destructieve' agressie. Dit berokkent schade aan de betrokkene zelf, anderen of de omgeving waardoor deze "niet langer in hun eigenwaarde worden gerespecteerd" (ibid, p.6). In dit geval moet de omgeving, de leerkracht, de school, … ingrijpen. Wanneer we in dit thema spreken over agressie gaat het om deze vorm van destructieve agressie, van geweld waardoor schade wordt berokkend aan zichzelf of de omgeving, bijvoorbeeld door verbale agressie, door het beschadigen van een gebouw of door vandalisme.

Pesten

Pesten is een complex gedrag. We gaan uit van de definitie van Ttofy & Farrington, (2011, p.28) waarbij verschillen in machtsverhoudingen tussen de verschillende actoren voorop staan. Voor deze auteurs verwijst pesten op school naar meerdere aspecten:

- een fysieke, verbale of psychologische *'aanval'* of intimidatie met als doel het slachtoffer psychische of lichamelijke schade aan te brengen;
- een *onevenwicht* in psychische of fysieke kracht tussen een "zwakkere" leerling (slachtoffer) en een "sterke" leerling (agressor);
- herhaalde *incidenten* tussen dezelfde kinderen over een gespreide periode in de tijd.

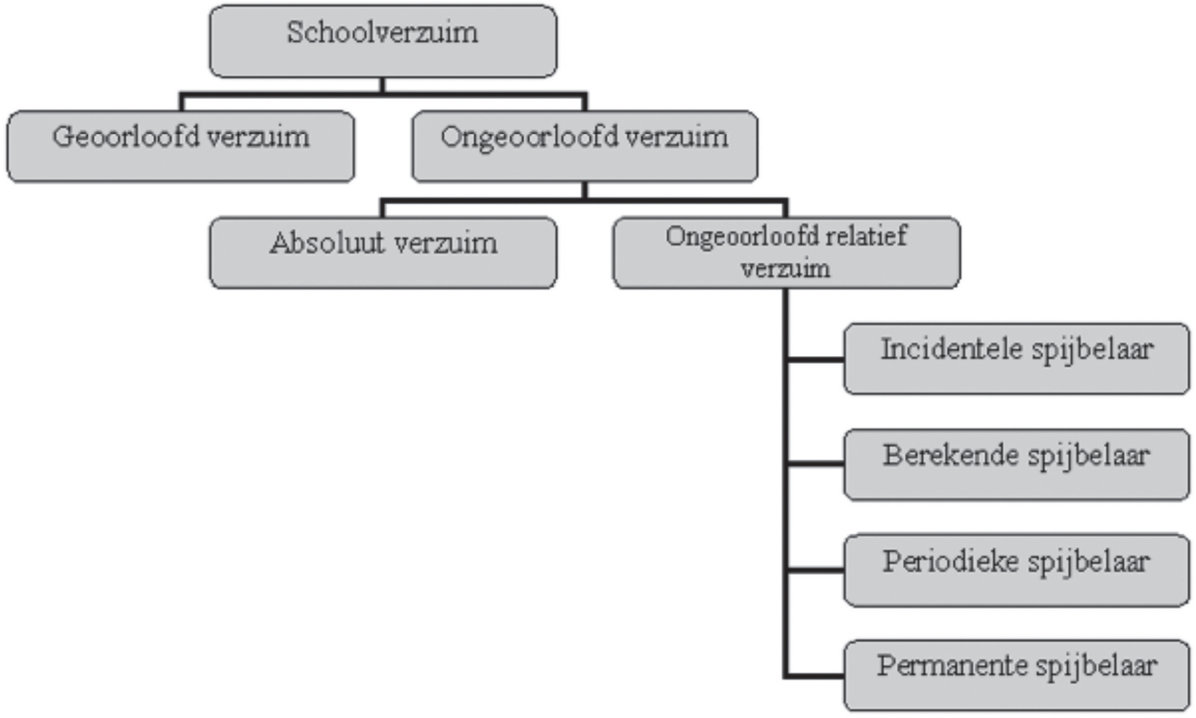
Bij zowel het slachtoffer als bij de agressor kan het gaan om één of meerdere leerlingen.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 142 22/01/16 09:21

Spijbelen en drop-out

Er is sprake van *spijbelen* wanneer een leerling "onwettig" afwezig is van school. Als synoniemen voor spijbelen spreekt men ook van problematische afwezigheid of van schoolverzuim (de Baat, 2010; Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2015).
Zodra een leerling meer dan 30 halve dagen problematisch afwezig is, wordt dit door de school gemeld aan het Ministerie van Onderwijs en Vorming. Waarom? Omdat langdurig spijbelen, langdurig schoolverzuim kan uitmonden in vroegtijdig schoolverlaten, schooluitval, ongekwalificeerde of niet gecertificeerde uitstroom of *drop-out*.
Het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2015) maakt onderscheid tussen verschillende vormen van schoolverzuim of spijbelen:



Verschillende vormen van spijbelen (overgenomen van: http://www.ond.vlaanderen.be/leerplicht/algemeen/wat_is_spijbelen.htm).

Blijft een leerling volledig weg van school dan spreken we van 'permanente spijbelaar'. In het kader van de cursus klasmanagement letten we vooral op *ongeoorloofd relatief verzuim*. Incidenteel spijbelen plaatsen we onder *storend* probleemgedrag. Bij respectievelijk systematisch spijbelen voor een bepaald vak en/of op een bepaald uur, bij periodiek en permanent spijbelen spreken we van *ontwrichtend* probleemgedrag. Verder in de tekst, tenzij anders vermeld, gebruiken we de term spijbelen in de betekenis van ontwrichtend probleemgedrag. Spijbelen is dikwijls ook een uiting van *internaliserend* probleemgedrag. In de literatuur wordt weinig onderscheid gemaakt tussen externaliserend en internaliserend probleemgedrag. Vermits spijbelen en drop-out in de literatuur worden gezien als 'ontwrichtend' probleemgedrag, maken we bij het thema spijbelen hiertussen geen onderscheid. Omdat spijbelgedrag het risico verhoogt op drop-out, wordt expliciet de term 'ontwrichtend' probleemgedrag gebruikt. Spijbelen zien we niet als delinquent gedrag.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 143 22/01/16 09:21

Externaliserend probleemgedrag in Vlaanderen

Regelmatig vinden we in de media alarmerende berichtgeving over externaliserend probleemgedrag in Vlaamse scholen; zie bv. :

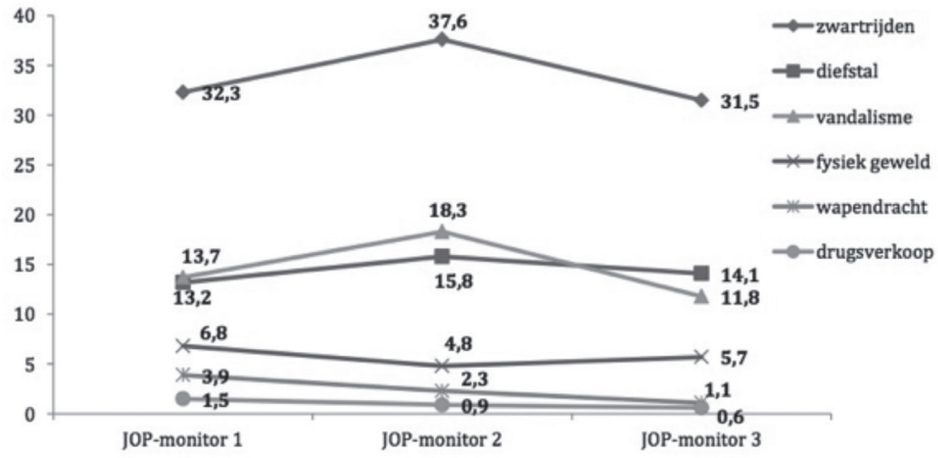
> ***Agressie op school verdubbeld in jaar tijd.***
> 'Wij ontvangen elk jaar meer oproepen van leerlingen die met mekaar in de clinch gaan: vooral verbaal, maar ook fysiek', zegt Antje Ketelers van Het Steunpunt Ongewenst Gedrag op School. 'Conflicten escaleren ook meer dan vroeger. Tussen leerlingen onderling, tussen de ouders van leerlingen, maar ook tussen de ouders en de directie, die hen niet genoeg zou helpen.'
> De cijfers die het steunpunt verzamelt in opdracht van het departement Onderwijs liegen er niet om. Terwijl er in het schooljaar 2011-2012 nog 55 oproepen binnenkwamen over 'ongewenst gedrag' tussen leerlingen, verdubbelde dat aantal bijna in 2012-2013 met 79 meldingen.
> … Dat bevestigt ook Tom Van Waterschoot, psycholoog en coördinator van het project Problemen op School (Pros). 'Niet alle gevallen worden gerapporteerd. Maar één ding is duidelijk: geweld tussen leerlingen vermindert zeker niet. Ook wij krijgen meer en meer vragen over agressie op school.'
> ***De Standaard van 23 augustus 2014***

Maar is er inderdaad zoveel agressie in Vlaamse scholen? Vlaamse onderzoeksgegevens geven alvast geen alarmerend beeld. Maar dit betekent niet dat reeds een beperkte vorm van agressie een grote impact heeft op een leerkracht, een klas en een school.
Vrij recent onderzoek van Lievrouw, Wybouw, & Kolijn (2011) stelt een duidelijke daling vast in daderschap bij delinquent gedrag (vandalisme, diefstal en fysiek geweld) in de periode 1999 – 2008 en een lichte daling van probleemgedrag (plagen, uitschelden, belachelijk maken en roddelen) voor de periode 2002-2008. De auteurs geven daarom als conclusie mee dat er geen bewijs is voor een duidelijke stijging in antisociaal gedrag (ibid, p.14).

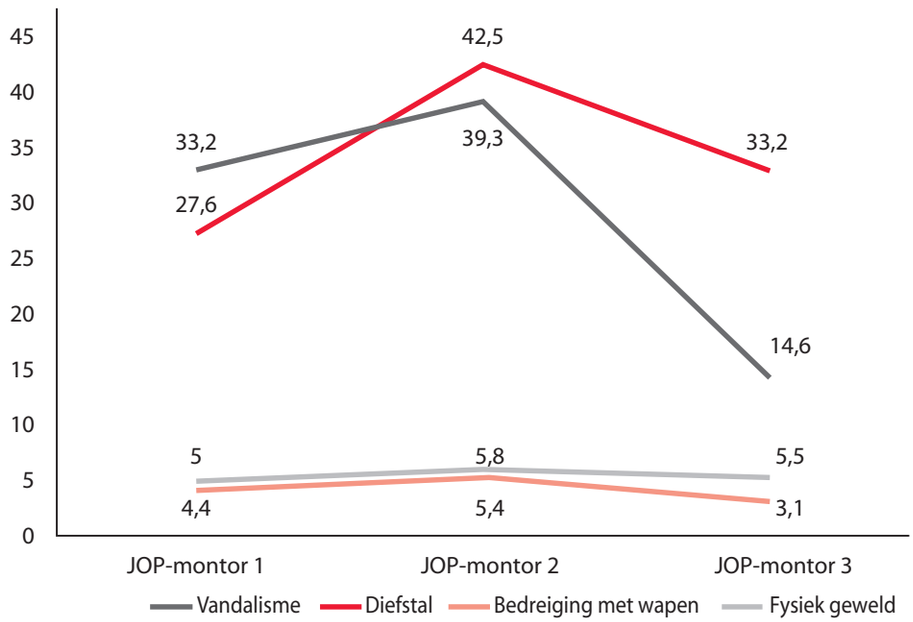
Deze conclusie wordt bevestigd door het longitudinaal onderzoek van het JOP (Jeugd Onderzoeks Platform) van de Vlaamse overheid; het betreft hier wel gegevens die ook geweld buiten de schoolcontext samenvatten. De online JOP-monitors geven een overzicht van zelfgerapporteerd externaliserend "daderschap" respectievelijk "slachtofferschap" bij Vlaamse jongeren van 14 tot 25 jaar. In de onderstaande schermafdrukken zien we telkens de evolutie in de periode 2005-2013.
Uit de figuren kunnen we afleiden dat, wat betreft de bevraagde vormen van externaliserend probleemgedrag, er weinig tot geen stijging te zien is in de periode 2008-2013 (JOP-monitor 1 = 2005-2006, JOP-monitor 2 = 2008, JOP-monitor 3 = 2013).



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 144 22/01/16 09:21



Evolutie in zes vormen van externaliserend probeemgedrag – als "dader" – bij Vlaamse jongeren in de periode 2008-2013 (zie http://www.jeugdonderzoeksplatform.be/files/fiche_daderschap.pdf).



Evolutie in vier vormen van externaliserend "slachtofferschap" bij Vlaamse jongeren in de periode 2008-2013 (zie http://www.jeugdonderzoeksplatform.be/files/fiche_slachtofferschap.pdf).

In de JOP-monitor – specifiek voor het jaar 2013 bij 3133 Vlaamse jongeren – vinden we ook extra gegevens over *ervaren* pestgedrag op school. 93,1% van de jongeren geeft aan niet gepest te worden en er is geen stijging in pestgedrag vast te stellen. Deze cijfers zijn vergelijkbaar met Nederland; 92,9% van de leerlingen geeft aan (bijna) nooit gepest te worden (Sijbers, Fettelaar, de Wit & Mooij, 2014, p.54).

Ten laatste geven cijfers aan dat de mate waarin leerkrachten zich onveilig voelen bij leerlingen niet samen gaat met de mate waarin effectieve agressie voorkomt bij leerlingen (Leonard, 2014, p.6).



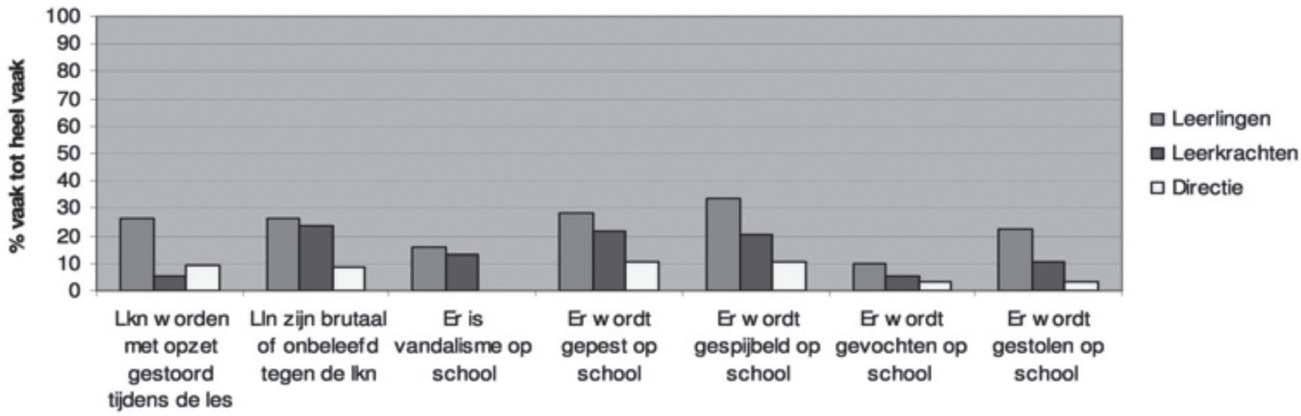
Klasmanagement en reflectie 2016.indd 145 22/01/16 09:21

Uit deze onderzoeksgegevens kunnen we besluiten dat externaliserend probleemgedrag – zeker wat betreft ontwrichtend probleemgedrag – in Vlaamse scholen beperkt blijft en zeker niet drastisch is toegenomen gedurende de voorbije jaren. Vormen van 'storend klasgedrag' zoals brutaal en onbeleefd reageren, lawaai maken, … lijken wel toe te nemen.

Wat kan de discrepantie verklaren tussen de negatieve signalen in de media en de feitelijke onderzoeksgegevens? Volgende factoren spelen hierbij zeker een rol:

- Externaliserend probleemgedrag wordt sneller gerapporteerd.
- Er is een grotere maatschappelijke bezorgdheid over antisociaal geweld.

In de recente studie van Lievrouw e.a. (2011b) – in opdracht van het departement Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap – werden leerlingen (N=1647), leerkrachten (N=457) en directies (N=56) bevraagd naar *hun perceptie* over externaliserend probleemgedrag. Dit gebeurde aan de hand van de vraag: "Hebt u het gevoel dat volgende zaken op school gebeuren?" De antwoordpercentages voor 'vaak tot heel vaak' tonen aan dat leerlingen het voorkomen van probleemgedrag verschillend percipiëren in vergelijking met hun leerkrachten en de directie.
Vier vijfden van de leerkrachten – ongeacht het schooltype waar ze les geven – werd reeds geconfronteerd met storend en onbeleefd gedrag; bij brutaal en onbeleefd gedrag stijgt dit tot negen op de tien leerkrachten. 89% van de leerlingen geeft toe leerkrachten gestoord te hebben tijdens het lesgeven.



Proporties waarin een reeks externaliserende probleemgedragingen voorkomen volgens de perceptie van drie verschillende actoren (zie Lievrouw, e.a., 2011b, p.98; http://www.ond.vlaanderen.be/obpwo/projecten/2009/0902/OBPWO-09.02_rapport_DEF.pdf).

In de percepties van leerkrachten op antisociaal gedrag zijn er weinig tot geen verschillen vast te stellen tussen 2002 en 2011. Enkel voor "met opzet storen" rapporteren de leerkrachten een grote stijging: van 5% in 2002 naar 36% in 2011 (Lievrouw e.a, 2011b, p.4).

Externaliserend probleemgedrag … bij welke jongeren? Sociale binding als kritische factor

Uit onderzoek in 84 Vlaamse secundaire scholen (2004-2005) bij 11.844 leerlingen 3e en 5e graad en 2104 leerkrachten, leidden Demaret & Van Houtte (2012b) af dat vooral (1) jongens in het (2) gemeenschapsonderwijs, (3) met een hogere SES, (4) uit de 5e graad, (5) en in een beroepsrichting, significant meer kans vertonen tot deviant gedrag op school. Deze resultaten liggen in lijn met eerder onderzoek.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 146 22/01/16 09:21

Ander onderzoek toont aan dat leerlingen die een positieve binding rapporteren met de school, minder asociaal gedrag vertonen (bv. vechten, pesten, vandalisme, …). Sociale binding lijkt dus te beschermen tegen antisociaal gedrag (Demanet & Van Houtte, 2012a; Kumpfer & Turner, 1991). Dit lijkt een constante in het onderzoek:

- Demanet & Van Houtte (2012b): een hoger ingeschatte ondersteuning door de leerkracht is positief gerelateerd met minder asociaal gedrag. Daartegenover gaat een sterkere binding met peers dan weer samen met méér asociaal gedrag. Interessant was dat er geen verschillen werden gevonden tussen leerlingen van Vlaamse of Turkse afkomst.
- Pleysier, Put, Siongers & Spruyt (2013) bevestigen ook op basis van de cijfers in de JOP-monitor 3 en de JOP-schoolmonitor 2013, het belang van goede sociale relaties. Jongeren die goede contacten onderhouden met hun omgeving, lijken een hoge zelfwaardering te weerspiegelen; zelfs wanneer ze reeds meerdere keren werden gepest. Het hebben van goede vrienden beschermt blijkbaar tegen de negatieve gevolgen van pestervaringen.
- Uit de secundaire analyses van gegevens over *delinquent* gedrag leidden Lievrouw e.a. (2011b) af dat jongens, zittenblijvers, leerlingen met schorsingservaring, met een minder goede relatie met leerkrachten en/of met een mindere mate van welbevinden op school significant meer delinquent gedrag vertonen dan meisjes.
- Onderzoek van Douwe (2013) naar normbesef bij 483 Nederlandse scholieren tussen 12 en 18 jaar onderschrijft het onderzoek in Vlaanderen wat betreft geslacht en het voorkomen van externaliserend gedrag. Uit het onderzoek van Douwe blijkt dat geslacht significant samenhangt met de mate van normbesef. Jongens blijken een lager normbesef te hebben dan meisjes. De mate van normbesef hangt significant samen met de mate van gedragsproblemen en grensoverschrijdend gedrag; hoe hoger het normbesef, hoe lager externaliserend probleemgedrag. Dit komt dus overeen met de resultaten uit het onderzoek van Demaret & Van Houtte (2012b) en van Baboe (2014). Normbesef hangt significant en positief samen met het schoolniveau; zo blijken jongeren uit een hoger schoolniveau minder gedragsproblemen te vertonen.

Externaliserend probleemgedrag – Preventie

Inleiding

In functie van preventie bij externaliserend probleemgedrag zijn er recent heel wat publicaties gepubliceerd en worden meer en meer preventieprogramma's opgezet.

Zo vind je in de Vlaamse context regelmatig het boekje terug: *Pesten en geweld op school: handreiking voor een daadkrachtig schoolbeleid* (Deboutte, 2008). Deze publicatie, uitgewerkt in opdracht van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, vat een pak informatie samen en beschrijft een scala aan aanpakken, instrumenten, … voor scholen die een schoolbrede aanpak willen volgen om externaliserend probleemgedrag aan te pakken en een specifiek schoolbeleid hiervoor willen uitbouwen. In het document worden verschillende facetten van de problematiek uitgediept en worden 'hefbomen' aangereikt. Er wordt ook ingegaan op o.a. het belang van een samenhangend schoolbeleid en de noodzaak van een 'whole-school approach', er wordt een draaiboek naar voren geschoven en een preventiekader uitgetekend. Op leerkrachtniveau worden handvaten aangereikt voor aanpakken in de klas. Daarbij keert de auteur terug naar het onderwerp "leerkrachtstijl" (zie thema 3) als sleutel in de aanpak van probleemgedrag.

Verder wordt in bijna alle curricula van de Vlaamse lerarenopleidingen meer ruimte voorzien om kennis en vaardigheden te ontwikkelen over externaliserend probleemgedrag. Dit sluit aan bij de grotere druk op scholen om – vanuit de eindtermen (VOETen) en ontwikkeldoelen – meer aandacht te besteden aan de preventie van externaliserend probleemgedrag. Scholen zijn uiteraard autonoom in de manier waarop ze dit aanpakken, maar de inspectie kijkt expliciet na of er voldoende aandacht bestaat voor deze problematiek in het schoolbeleid en in de schoolpraktijk.

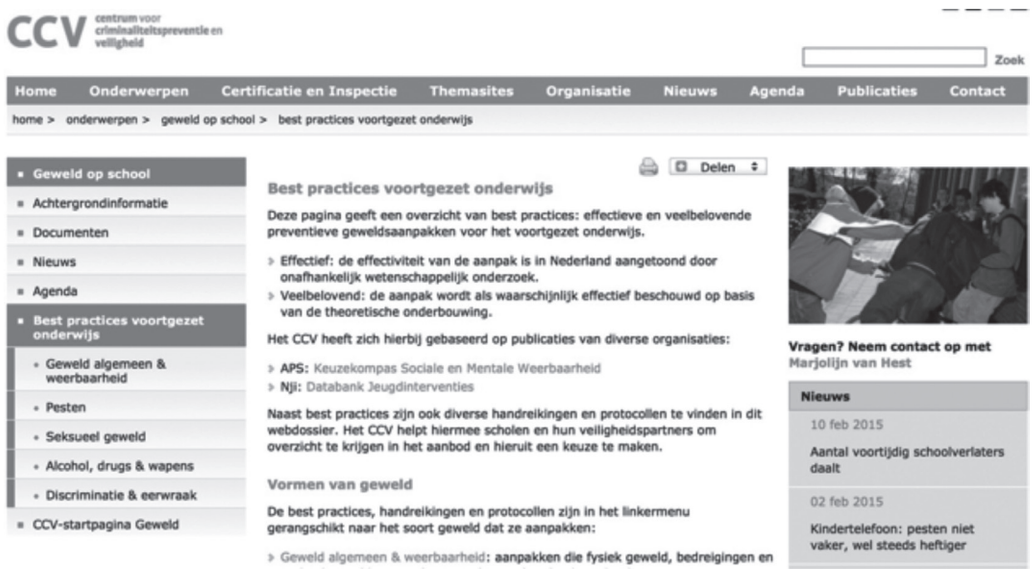


Klasmanagement en reflectie 2016.indd 147 22/01/16 09:21

In functie van preventie en van het vermijden dat externaliserend gedrag opduikt, hebben we in het derde thema reeds de eerste aanzetten gegeven. De nadruk lag daarbij op het ontwikkelen van de leerkracht-leerling relatie. We herhalen elementen uit die aanpakken, maar bekijken dit nu volledig vanuit een preventieperspectief voor externaliserend probleemgedrag.

Evidence-based aanpakken

Voor Vlaanderen zijn er verschillende overzichten beschikbaar die inzicht geven in preventieve aanpakken (zie bv. Provincie Limburg Educatief Centrum, 2010).
Een handige website die effectieve en veelbelovende preventieve geweldaanpakken voor secundair onderwijs bundelt, is http://www.hetccv.nl/dossiers/geweld-op-school/menu1/index.



Schermafdruk van de succesvolle website http://www.hetccv.nl/dossiers/geweld-op-school/menu1/index.

De samenstellers van deze – Nederlandse – website baseerden zich op publicaties en materiaal van onder meer het APS (Keuzekompas Sociale en Mentale Weerbaarheid) en de NJI (Databank Jeugd interventies). Op de website vindt men best practices, handreikingen en protocollen, geordend volgens types externaliserend probleemgedrag. Men beschrijft aanpakken voor geweld in het algemeen, pesten, seksueel geweld & discriminatie en eerwraak. Bij de beschrijving van elke aanpak wordt dezelfde structuur gevolgd: doel van de aanpak, doelgroep, korte inhoud en ondersteunend materiaal. Een pluspunt van de inventaris aan voorbeelden is dat het meestal om evidence-based aanpakken gaat. Dit betekent dat er onderzoek beschikbaar is dat de effectiviteit en efficiëntie van de aanpak onderbouwt.
Enkele voorbeelden:

- **Gedrag; ik doe ertoe!** (http://www.hetccv.nl/dossiers/geweld-op-school/landelijk---gedrag-ik-doe-ertoe): Met deze aanpak probeert men antisociaal gedrag te voorkomen bij 12 tot 16-jarigen in het secundair onderwijs. Het programma loopt gedurende twee schooljaren en helpt vaardigheden te ontwikkelen om gedrag te beoordelen en attitudes te ontwikkelen, om gericht te zijn op het bevorderen van een positief leefklimaat.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 148 22/01/16 09:21



Verken de video-teaser bij "Gedrag; ik doe ertoe! " interventieprogramma (http://www.gedrag.codenamefuture.nl/).

- **Kanjertraining** (http://www.hetccv.nl/dossiers/geweld-op-school/landelijk---kanjertraining): dit programma (voor 4 tot 15 jarigen) heeft een bewezen effectiviteit bij de aanpak van pesten en geweld in het algemeen. De sterkte van het programma is dat er ook een volgsysteem is ontwikkeld waardoor je online de eigen ontwikkeling van de school/klas kunt in kaart brengen en volgen. Ook interessant is dat uit het begeleidend onderzoek blijkt dat de volgende kenmerken helpen verklaren waarom het programma werkt (Vliek, Overbeek & Orobio de Castro, 2014):
  - het expliciet aanleren en inoefenen van sociale vaardigheden;
  - aandacht voor intrinsieke motivatie van leerlingen;
  - rollenspelen met petten die staan voor gedrag dat je kunt kiezen;
  - groepsoefeningen: pesten uitspelen, motor benzinepomp en kritiek geven;
  - fysieke vertrouwensoefeningen;
  - trainen in groep met leeftijdsgenoten, leren van elkaar;
  - veel handvatten voor ouders en leerkrachten om gedrag en conflicten te bespreken: petten, afspraken, 'kanjertaal': "is het je bedoeling?";
  - context actief betrekken: ouders, leerkracht, directie en schoolbeleid worden meegetraind.
- **Baas in eigen soap** (http://www.hetccv.nl/dossiers/geweld-op-school/landelijk---baas-in-eigen-soap): dit effectief programma voor leerlingen uit de eerste twee jaren van het secundair onderwijs is gericht op het verminderen van geweld door het ontwikkelen van sociale vaardigheden, het versterken van de zelfsturing en het verbeteren van conflicthantering.

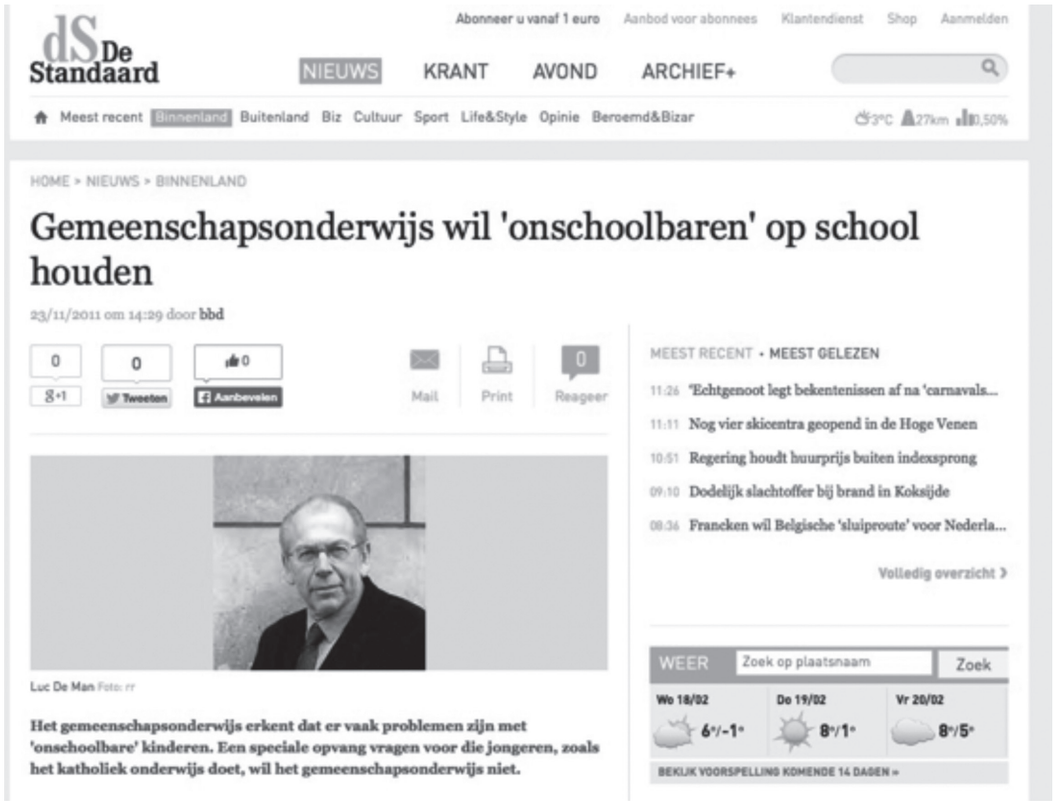
Preventiestrategieën met de nadruk op het schoolniveau

Hieronder bespreken we een drietal perspectieven die benadrukken dat er een "schoolbrede" aanpak moet gevolgd worden. Zoals verder duidelijk wordt, leidt dit in de Vlaamse context tot de vreemde situatie dat het beleid dit principe verdedigt en continu benadrukt, maar dat de implementatie van deze visie achterwege blijft. Zowel het initiatief als de middelen voor deze aanpakken moeten namelijk – gegeven de schoolautonomie – uitgaan van het schoolniveau. De vraag is of (1) scholen hiervoor de expertise; (2) de middelen; (3) de draagkracht en/of (4) het beleidsvoerend



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 149 22/01/16 09:21

vermogen hebben. Denk in dit verband aan het debat over de "onschoolbaren" dat enkele jaren geleden werd aangezwengeld vanuit het vrij gesubsidieerd onderwijs en waarbij men aangaf dat het niet de taak van de scholen was om deze leerlingen nog op te vangen.



dS De Standaard

Abonneer u vanaf 1 euro | Aanbod voor abonnees | Klantendienst | Shop | Aanmelden

NIEUWS | KRANT | AVOND | ARCHIEF+

Meest recent | Binnenland | Buitenland | Biz | Cultuur | Sport | Life&Style | Opinie | Beroemd&Bizar

HOME > NIEUWS > BINNENLAND

Gemeenschapsonderwijs wil 'onschoolbaren' op school houden

23/11/2011 om 14:29 door bbd

Mail | Print | Reageer

Luc De Man Foto: rr

Het gemeenschapsonderwijs erkent dat er vaak problemen zijn met 'onschoolbare' kinderen. Een speciale opvang vragen voor die jongeren, zoals het katholiek onderwijs doet, wil het gemeenschapsonderwijs niet.

MEEST RECENT • MEEST GELEZEN

11:26 'Echtgenoot legt bekentenissen af na 'carnavals...
11:11 Nog vier skicentra geopend in de Hoge Venen
10:51 Regering houdt huurprijs buiten indexsprong
09:10 Dodelijk slachtoffer bij brand in Koksijde
08:36 Francken wil Belgische 'sluiproute' voor Nederla...

Volledig overzicht

WEER | Zoek op plaatsnaam | Zoek

Wo 18/02 6°/-1° | Do 19/02 8°/1° | Vr 20/02 8°/5°

BEKIJK VOORSPELLING KOMENDE 14 DAGEN »

Controversiële standpunt over de "onschoolbaren". De Standaard 23 11 2011 (http://www.standaard.be/cnt/dmf20111123_109).

In de verzameling van programma's waarvan de effectiviteit is aangetoond, valt ook het Schoolwide Positive Behavior Support-programma (SWPBS) op (zie ook thema 3).
We herhalen aspecten van de aanpak omdat deze vooral als preventieaanpak wordt naar voren geschoven bij externaliserend probleemgedrag. Na onderzoek in de Verenigde Staten en Noorwegen, blijkt de effectiviteit van SWPBS nu ook in de Nederlandse context te worden aangetoond (zie www.swpbs.nl).
De kern van de *onderzoeksresultaten* samengevat:

- Er wordt minder problematisch gedrag geobserveerd (Horner, Sugai, Todd & Lewis-Palmer, 2005).
- Leerlingen worden minder vaak de klas uitgestuurd als disciplinaire maatregel (Barrett, Bradshaw & Lewis-Palmer, 2008, Eber, 2006).
- Het gevoel van veiligheid neemt toe bij de leerlingen (Horner, Sugai, Smolkowski, Eber, Nakasato, Todd & Esperanza, 2009).
- Leerlingen beheersen beter bepaalde sociale vaardigheden en vertonen meer prosociaal gedrag (Eber, 2006; Algozzine, Horner & Putnam, 2006).
- De schoolprestaties verbeteren (Eber, 2006; McIntosh, Chard, Boland & Horner, 2006).
- Het aantal leerlingen dat slachtoffer is van verbaal of fysiek geweld neemt met vrijwel de helft af (McIntosh e.a. 2006).
- Er worden minder leerlingen uit de klas gestuurd, waardoor de effectieve leertijd (time-to-task) voor hoog-risico leerlingen toeneemt (Bradshaw, Mitchell & Leaf, 2010).



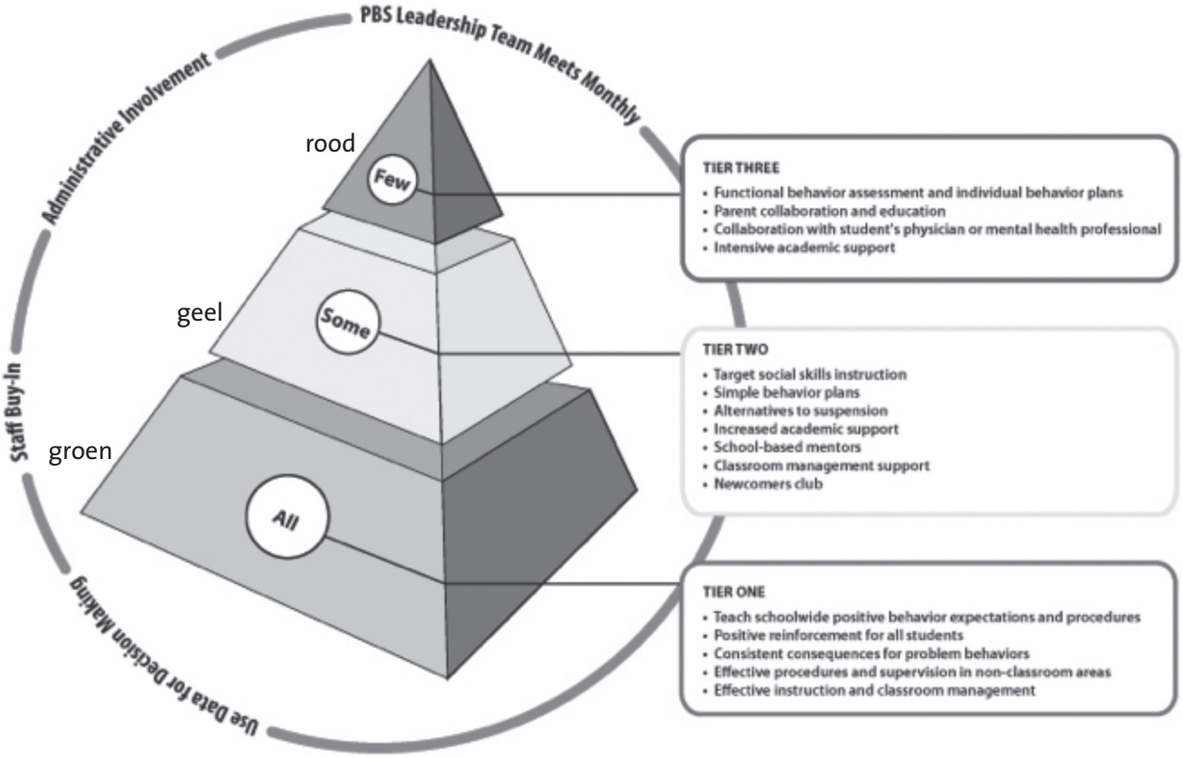
Klasmanagement en reflectie 2016.indd 150 22/01/16 09:21

We herhalen kort de essentie van SWPBS (Pleysier e.a., 2013):

- expliciete formulering van wat verwacht wordt van de leerlingen en dit in alle school en schoolgerelateerde contexten (speelplaats, bus, refter, klas, werkplek, stagecontext, atelier, …). Omdat de 'gedragsregels' – gebaseerd op de verwachtingen – overal op school 'uithangen', kunnen o.a. leerkrachten de leerlingen altijd en overal positief bevestigen bij het naleven van die regels. Hierdoor leren de leerlingen systematisch welk gedrag van hen verwacht wordt, waardoor de waarden en normen van de school op een concrete manier nagestreefd worden. Zoals eerder beschreven, omvatten de verwachtingen ook de vakdidactische en vakinhoudelijke eisen. Ook deze worden dus duidelijk en expliciet gecommuniceerd en positief bevestigd wanneer leerlingen het goed doen (Burke, Davis, Hagan-Burke, Lee & Fogarty, 2014). Scholen kunnen ook een SWPBS-label bemachtigen. Scholen krijgen pas dit label wanneer ze preventie op een systematische manier aanpakken. De fundamenten voor de preventieve aanpak liggen in de implementatie van het *Three-Tier model*: het drie-lagen model. We herhalen dat in dit model er een expliciet onderscheid wordt gemaakt tussen groepen leerlingen naargelang ze een kleinere of grotere "zorg" nodig hebben. Bij de grootste groep (80%) volstaat de standaardaanpak.
  In het onderstaande schema wordt dit nog eens goed weergegeven. Er wordt ook benadrukt dat voor ongeveer 20% leerlingen er een grotere kans bestaat dat er externaliserend probleemgedrag voorkomt. Voor die leerlingen voorziet men – naast de standaard begeleiding – extra ondersteuning door bv. een sociale vaardigheidstraining op te zetten. Eventueel krijgen deze leerlingen een persoonlijke coach en er wordt steeds voorzien in extra didactische ondersteuning zodat leerprocessen sneller tot succes kunnen leiden (en tot een positieve waardering voor het bereiken van de gestelde verwachtingen). Voor een kleine groep van ongeveer 5% moeten zowel de begeleiding als de interventies individueel opgezet worden op basis van een persoonlijk begeleidingsplan. Dit is geen taak meer exclusief voor de gewone klasleerkracht; hiervoor worden extra experten ingeschakeld. Leerkrachten geven enkel de standaard ondersteuning en aanvullende intensieve didactische ondersteuning bij de leeractiviteiten (bv. extra werkschema's, flowcharts, controlekaarten, werkschema's, stappenplannen, …).
- Wanneer een school start met de SWPBS-aanpak krijgen alle leerkrachten een basistraining door een SWPBS-coach (zie http://wij-leren.nl/school-wide-positive-behavior-support.php). Er is ook voorzien in een SWPBS-specialist die experten of leerkrachten ondersteunt bij de aanpak van leerlingen in de 'gele' of 'rode' groep. Deze specialist is ook de brugfiguur naar de ouders.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 151 22/01/16 09:21



Beschrijving van de gelaagde aanpak van het SWPBS model door de Michigan Aliance for Families (http://www.michiganallianceforfamilies.org/behavior/swpbs/).

Een vergelijkbare benadering is de Whole School Approach (WSA). Het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming ziet voordelen in deze integrale aanpak voor externaliserend probleemgedrag (Deboutte, 2008).
De kenmerken van WSA zijn:

- het betreft een breed en gediversifieerd pakket aan initiatieven, acties of maatregelen;
- de totale schoolgemeenschap wordt erbij betrokken en
- er is een parallel schoolbeleid uitgewerkt dat inhoudelijk consistent is, een duidelijke focus heeft, planmatig is opgezet, een 'ketenzorg' op gang brengt, … .

Helaas blijkt WSA in Vlaanderen niet van de grond te komen. Het wordt dus gepromoot vanuit het beleid, maar … Vlaanderen is in dit geval een vreemde eend in de "Europese" bijt. Waar in andere landen de overheid rechtstreeks ingrijpt en preventie- of curatieve programma's actief ondersteunt, blijft Vlaanderen steken in welwillende lokale initiatieven. Uiteraard is dit het uitvloeisel van de "schoolautonomie" die voorop staat in het beleid van het Vlaamse onderwijs. Het zijn de scholen die bepalen hoe onderwijs wordt vormgegeven (zie bv. hun verantwoordelijkheid om leerplannen uit te werken en te laten goedkeuren; kwaliteitszorg aan te pakken; professionalisering van de leerkrachten uit te bouwen; een schoolvisie te ontwikkelen; … en dus ook een beleid t.a.v. externaliserend probleemgedrag te implementeren).

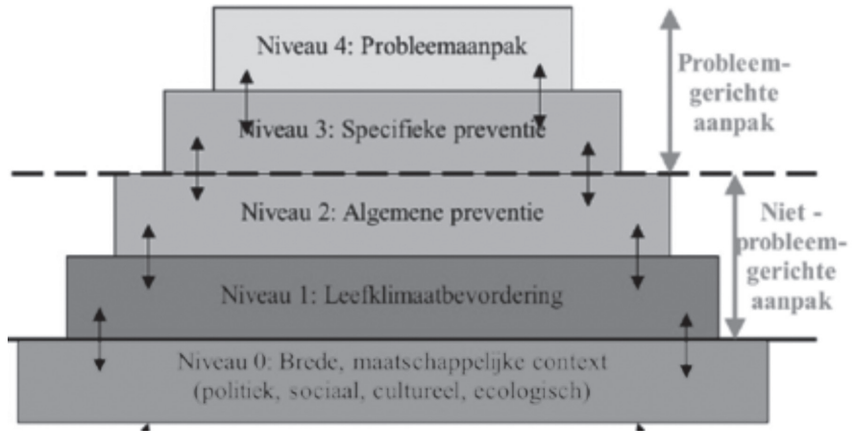
Het beleid stimuleert ook het opzetten van een preventiepiramide. Men valt daarbij dikwijls terug op het model van Deklerck, dat ordent preventie(-bevorderende) initiatieven.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 152 22/01/16 09:21

Het model visualiseert hoe een systeem (school, klas) kan handelen om te vermijden dat probleemgedrag optreedt. Het is tevens een instrument om te positioneren waar een school staat op het vlak van preventiebeleid of waar een/jouw klas staat op het vlak van preventiemaatregelen om externaliserend probleemgedrag te voorkomen.
De piramide is opgebouwd uit volgende vijf niveaus:

- Niveau 0: *Maatschappelijke context*: op dit niveau vinden we de omgevingsfactoren waarop een school geen vat heeft. Bv. politieke beleidskeuzen over het stimuleren van de aanpak van probleemgedrag zoals: inclusief onderwijs, Hergo en Time-out (zie verder).
- Niveau 1: *Schoolcultuur*: op het schoolniveau worden maatregelen genomen in functie van het bevorderen van het leefklimaat, van het welbevinden en de goede sfeer, preventieve acties die probleemgedrag helpen voorkomen.
- Niveau 2: *Algemene preventie*: op dit niveau gaat het om activerende maatregelen om betrokkenen weerbaarder te maken, hun sociale vaardigheden te versterken.
- Niveau 3: *Specifieke preventie*: hier plaatst men maatregelen die genomen worden om zeer concrete vormen van externaliserend probleemgedrag te voorkomen. Het kan hier dus gaan over zeer persoons- of toch al groepsgerichte maatregelen.
- Niveau 4: *Probleemaanpak*: hier gaat het duidelijk om curatie; het "genezen" van mogelijke gevolgen van probleemgedrag. Hoe treedt men op? Hoe zorgt men ervoor dat het probleem niet groter wordt en dus niet escaleert?



De preventiepiramide van Deklerck (http://www.ond.vlaanderen.be/antisociaalgedrag/pgs/MIN-Pesten-KL-hefboom3-2-2.3.pdf).

In de bovenstaande publicatie wordt vanuit het beleid (zie Deboutte, 2008, pp.24-25) ook een instrumentarium aangereikt om actief aan de slag te gaan met de piramide. Zo krijgen scholen bv. een invulinstrument dat hen helpt om hun gerelateerd beleidsvoerend vermogen in kaart te brengen. Een tweede voorbeeld is de registratiekaart voor agressie-incidenten; te gebruiken vanaf niveau 3. De volgende afbeelding geeft een dergelijk instrument weer; kern is dat leerkrachten, teams en de school over "data" beschikken om objectiever over probleemgedrag op school te oordelen en conclusies te trekken. Anders dreigt de school door bv. één enkel zwaar incident – buiten verhouding – een buitensporig zware curatieve aanpak op te starten.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 153 22/01/16 09:21

Aangifte door: (naam) Aantal agressoren:
Hoedanigheid aangever: getuige / slachtoffer Hoedanigheid agressor(en): leerling / leerkracht /
ander personeelslid, nl. ... /
Datum + tijdstip incident: buitenstaander, nl. ...

Plaats	Aanleiding	Agressievorm	Consequentie van de agressie	Maatregel om agressie te stoppen	Effect van maatregel	Ervaren ernst
klaslokaal speelplaats gangen kantoor van ... schoolpoort elders op school, nl. ... buiten de school,nl. ...	weigering of grens conflict tussen leerlingen conflict personeelslid – leerling drugs- of drankgebruik anders, nl. ...	a. verbaal dreigen/intimidatie schelden/roepen ... b. lichaamstaal ... c. fysiek ... d. voorwerp ...	a. geen b. schade object, ... • geen vervanging nodig • vervanging nodig c. schade aan personen ... • voelden zich bedreigd • pijn < 10 min. • pijn > 10 min. • verwonding • behandeling noodzakelijk • behandeling arts noodzakelijk • ...	a. geen b. door slachtoffer • rustig gesprek met agressor • duidelijk begrenzen van agressor • agressief toe-spreken van agressor • sanctie • weggelopen c. Hulp geroepen • van collega • van directie • van externe instantie, nl. ... iets anders, nl. ...	geen verhoging agressie daling agressie oplossing, nl. ...	Hoe ernstig ervaarde slachtoffer het incident (op een schaal van 1 tot 10, 1 = minst erg) .... Factoren die de ernst bepalen: 1. 2. 3.

Voorbeeld van een agressieregistratieformulier (uit Leonard, 2014, p.21).

Preventiestrategieën met de nadruk op het klasniveau

Naast het belang van hele-school aanpakken, tonen heel wat onderzoeken aan dat het **voorkomen** van externaliserend probleemgedrag ook kan door aanpakken op het klasniveau (zie thema 3; Deboutte, 2008; Demanet & Van Houtte, 2012a, 2012b; de JOP-analyses; Lane et al., 2011; Simons-Morton, 1999). Deze aanpakken benadrukken in eerste instantie het versterken van de leerling-leerkracht relatie. Vatten we de bovenstaande onderzoeken samen, dan vallen



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 154 22/01/16 09:21

vooral de volgende vijf dimensies op:

1. Leiding geven en grenzen stellen: Leerlingen hebben behoefte aan transparante en duidelijke afspraken, ook i.v.m. het sociaal functioneren in de klas: welk gedrag wordt verwacht en waar zijn de grenzen? Zorg voor een duidelijke aanwezigheid in de klas. Loop rond en wees alert, overzie het lokaal, laat merken dat je weet wat omgaat in de klas.
2. Monitoring: De leerkracht volgt de leerlingen op; laat ook zichzelf opvolgen en dit op een open en transparante manier. Geef regelmatig – individuele – feedback.
3. Positieve betrokkenheid: Door een positieve betrokkenheid van de leerkracht neemt externaliserend probleemgedrag bij leerlingen af. Vermijd dat de indruk ontstaat dat je vindt dat leerlingen "weinig" kunnen. Zorg voor een rustige start van lessen. Gebruik mechanismes die de intrinsieke motivatie bevorderen; geef bv. leerlingen keuzemogelijkheden bij de volgorde van uitwerken van taken. Kader opdrachten/taken vanuit een zinvolle context.
4. Positieve bekrachtiging: Elk moment dat een leerling een verwachting tegemoet komt, wordt dit expliciet en positief gewaardeerd.
5. Jongeren krijgen verantwoordelijkheden en worden gestimuleerd en ondersteund om zelf problemen op te lossen. Dit kan door bv. hun zelfmonitoring aan te moedigen; een portfolio te laten uitwerken met bewijsstukken dat het (soms) "lukt": brieven van een cafébaas waar ze een klus deden; sms van een leverancier die ze hielpen met uitladen; foto van een opgeruimde schuur; … . Bouw routines en procedures in die hen helpen efficiënt en zelfstandig te werken.

Externaliserend probleemgedrag – Curatie

Met *curatie* bedoelen we een oplossingsgericht aanpak van aanhoudend probleemgedrag. In de literatuur over preventie van externaliserend probleemgedrag in een school/klas, vinden we veel verwijzing naar de vraag: En wat als preventie alleen niet voldoende is om probleemgedrag te voorkomen? Bepaalde modellen schuiven overigens preventie en curatie in elkaar (zie bv. SWPBS).
We geven een korte beschrijving van aanpakken die frequent gebruikt worden in de Vlaamse context.

Curatie bij externaliserend storend probleemgedrag

1. Wanneer probleemgedrag, ondanks preventie, toch optreedt kan een *voorwaardelijk gedragscontract* worden opgesteld met de leerling. Dit is 'een schriftelijke overeenkomst tussen minimaal twee personen waarin wordt overeengekomen dat één of beide personen bepaald gedrag zal/zullen laten zien' (Kuiper, 2012, p.102); zie ook het onderstaand voorbeeld. Bij het opstellen van dergelijk contract worden meerdere stappen doorlopen. Eerst wordt o.a. het gewenst en ongewenst gedrag besproken, daarna worden gedragsdoelen/taken/afspraken omschreven, beloningen en sancties vastgelegd en zeer belangrijk: wordt bepaald hoe en wanneer de afspraken worden geëvalueerd. Na instemming wordt het contract ondertekend door alle partijen. Eventueel kunnen ook anderen o.a. ouders, peers betrokken worden.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 155 22/01/16 09:21

Gedragscontract

(gedrags)contract voorwaardelijke inschrijving

Tussen de directie van het KTA enerzijds, Dhr. P. V‹ › en de ouders van de leerling ..... uit klas ....., samen met de leerling ..... zelf anderzijds wordt, op advies van de GO!, onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, een overeenkomst afgesloten en ondertekend door de betrokken partijen.
In ruil voor degelijk onderwijs en begeleiding wordt uitdrukkelijk verklaard dat ..... het schoolreglement zal naleven/toepassen.
Het ligt in de bedoeling van deze overeenkomst duidelijke afspraken te maken , waarbij betrokken leerling weet waaraan zich te houden en wat van hem/haar verwacht wordt.
De afspraken hebben o.a. betrekking op:

* De houding van de leerling ten aanzien van de leerkrachten: beleefdheid, respect, gehoorzaamheid, correcte houding bij aanspreking.
* De manier van lessen volgen: actieve, meewerkende houding, niet storen van de lessen, blijven bij het onderwerp van de les.
* De houding ten aanzien van de andere leerlingen gedurende de lessen en op de speelplaats : hoe ga je om met medeleerlingen ? Wat is je houding bij menings-verschillen?
* Het bijhouden van de cursussen en de schoolagenda : de correct ingevulde notities van de lessen kunnen voorleggen , alsook een schoolagenda die elke dag, elk lesuur ingevuld is. Het laten ondertekenen van de agenda.
* Het in orde zijn met taken en opdrachten: het maken en tijdig binnenbrengen van de huistaken.
* De aanwezigheid in de les tijdens de lesuren.
* Het respectvol omspringen met materiaal van de school.

Bij niet-naleven van dit contract zullen de gebruikelijke orde- en tuchtmaatregelen genomen worden , met als ultieme mogelijkheid **de verwijdering uit de school.**

Het nakomen van dit contract wordt geëvalueerd op ...../...../ ____, waarna de **inschrijving geweigerd wordt of bevestigd tot verdere data.**

Ieper, ...

De directie de ouders de leerling

Voorbeeld van een "voorwaardelijk gedragscontract in een Vlaamse school" (http://ktaieper.campusminneplein.be/afb.%20pdf/schoolreglement%202009-2010.pdf).

2. Interventies gericht op *zelfreflectie en zelfregulatie* bij storend probleemgedrag; via beide methodieken komen studenten tot zelfinzicht, krijgen ze een kijk op eigen gedrag en kunnen ze zichzelf bijsturen. Onderzoek geeft aan dat zelfregulatieprocedures succesvol kunnen zijn in het secundair onderwijs (Kuiper, 2012, p.138). Het invoeren van dergelijke zelfmanagementstrategieën bij een leerling vraagt wel dat de leerkracht nagaat of een leerling wel in staat is om het eigen gedrag te reguleren, of hij/zij zelf doelen kan vooropstellen en zichzelf kan evalueren. Daarom zijn begeleiding en sturing door de klasleerkracht nodig.
3. Voor een beperkte groep van leerlingen volstaan deze aanpakken niet en is een interventie op basis van *gedrags-functieanalyse (GFA)* nodig. GFA is een praktische methode voor de aanpak van probleemgedrag. Leerlingen krijgen daarbij begeleiding bij het opstellen van een GGG schema waarin Gebeurtenis-Gedrag-Gevolg concreet in kaart worden gebracht. Voorbeelden van de aanpak kan je bekijken via http://pdf.swphost.com/downloads/Voorkom%20probleemgedr/bijlagen.pdf. Uitgangspunt is dat menselijk gedrag doelmatig, voorspelbaar en veranderbaar is. Dit betekent dat na het uittekenen van een GGG schema er actief op zoek wordt gegaan naar vervangend gedrag (Crone & Horner, 2013). Dat kan door (1) het direct aanleren van het gedrag of (2) het verbeteren van de



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 156 22/01/16 09:21

omstandigheden in combinatie met het gedrag aanleren of (3) eerst nieuwe omstandigheden creëren (bv. verplaatsen in de klas; meer ruimte rond de leerling; vermijden dat leerlingen doelloos tijd hebben na een maaltijd of op de speelplaats door het organiseren van activiteiten) of (4) nieuwe voorwaarden/gevolgen afspreken wanneer het gedrag zich wel/niet voordoet.

4. De website **TeacherVision** verzamelt relevante tips van leerkrachten. In totaal komen 16 vormen van storend probleemgedrag aan bod, met per storend gedrag, aangepaste manieren van reageren (https://www.teachervision.com/classroom-management/teaching-methods-and-management/26200.html#return). In het lijstje vind je o.a. een contractvorm terug, maar dan gericht op de "klasgroep": geef regelmatig een compliment aan de volledige klas, overloop regelmatig afgesproken regels, geef eenvoudige to-the-point opmerkingen bij ongewenst gedrag, geef leerlingen de kans om agressief gedrag te vermijden door dit te kanaliseren via bv. een sportactiviteit.
5. Nogal wat klassen zijn "rumoerig". Het gaat daarbij niet om één of enkele leerlingen, maar om een rumoerige totaalsfeer. Dit storend gedrag maakt dat je veel time-to-task verliest, dat er veel energie verloren gaat in het geven van opmerkingen en er weinig kansen zijn om een positieve leerkracht-leerling relatie op te bouwen.
   De volgende videoclips tonen leerkracht Robin Plevin in actie. Hoe kreeg hij/krijg je "vat" op een rumoerige klas?
   a. https://www.youtube.com/watch?v=u086rr7SRso&index=4&list=PLBC27F28FEA543454
   b. https://www.youtube.com/watch?v=YX3G5vsJhOk
   c. https://www.youtube.com/watch?v=Jn9jcZilc7w&index=9&list=PLBC27F28FEA543454



Leuke videoclip van Plevin die je helpt nadenken om controle te krijgen over een vrij rumoerige klas (https://www.youtube.com/watch?v=u086rr7SRso&index=4&list=PLBC27F28FEA543454).

Treed je, bij externaliserend storend probleemgedrag, zelfverzekerd op? Niet te zwak en ook niet te vijandig? Plevin pleit in de clips om goed na te denken over consequenties bij storend gedrag. Consequenties voer je echter niet zomaar in. Het uiteindelijke doel is dat het ongewenst gedrag afneemt zonder dat er een onherstelbare breuk komt in de relatie met de leerling(en). Daarom voldoen de consequenties best aan een aantal voorwaarden:

- waarschuw de leerling(en), dan is er steeds een keuze;
- bouw consequenties in volgens kleine stappen, geef niet onmiddellijk een zware 'straf';
- zorg dat er een duidelijk verband is tussen het ongewenst gedrag en de consequentie (bv. de muur afwassen die een leerling bekladde);



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 157 22/01/16 09:21

- ga zorgvuldig om met het geven van consequenties, wanneer deze als 'eerlijk' worden ervaren kan het geven van een 'straf' leiden tot respect van de leerling(en).

Curatie bij externaliserend ontwrichtend probleemgedrag

Wanneer leerkrachten geconfronteerd worden met ontwrichtend probleemgedrag, start een ander zorgluik. Het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming is zich goed bewust van het belastend karakter van dit gedrag en heeft daarom gedurende de laatste 5 tot 10 jaren vrij systematisch een reeks acties opgezet die – gesubsidieerd – scholen ondersteunen bij de aanpakken.

1. Een eerste – reeds breed verspreide – aanpak vormen de **Time-out** projecten. Hiervoor voorziet de overheid expliciet subsidies die variëren van 1.041,82 euro voor een kortdurende Time-out begeleiding tot 3.125,46 euro voor een langdurige Time-outbegeleiding (zie http://www.ond.vlaanderen.be/leerplicht/actoren/time-out/).

Artikel 1.

§ 1. Time-out met een schoolvervangend programma is een methode waarbij jongeren tijdelijk uit het secundair onderwijs worden genomen met de bedoeling hen opnieuw in het secundair onderwijs op te nemen.

§ 2. De jongeren die in aanmerking komen voor deze werkvorm zijn jongeren, bij wie schooluitval dreigt en voor wie de school en het CLB zelf al een maximum aan begeleidingsinspanningen hebben geleverd om de probleemsituatie te kenteren, maar die zodanig met problemen geconfronteerd worden dat interventie van buitenaf noodzakelijk is.

§ 3. De doelstelling van time-out is enerzijds het reïntegreren van de jongere in de bestaande onderwijsvoorzieningen, bij voorkeur in de school en de onderwijsvorm of studierichting waar de jongere ingeschreven was, behalve als in het belang van de jongere andere keuzes wenselijk zijn. Anderzijds heeft time-out tot doel bij de scholen veranderingsstrategieën te stimuleren die schooluitval moeten voorkomen.

§ 4. De Vlaamse minister, bevoegd voor de Bijstand aan Personen, en de Vlaamse minister, bevoegd voor het Onderwijs, leggen specifieke voorwaarden en bepalingen vast inzake de uitvoering van de projecten die voor subsidiëring in aanmerking komen, als bedoeld in artikel 2. Ze sluiten hiertoe met elk van de verenigingen, bedoeld in artikel 2, een overeenkomst.

Letterlijke tekst uit het Besluit van de Vlaamse Regering van 5 mei 2006 over het instellen van Time-out projecten (http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13805) .

Time-out is bedoeld voor leerlingen die (grote) moeilijkheden veroorzaken op school en/of helemaal gedemotiveerd zijn. Het kan ook gaan om leerlingen die betrokken waren bij geweldsincidenten of pesterijen. De leerling wordt gedurende een periode uit de school gehaald en apart begeleid, wel met het doel hem/haar later terug in de vorige klascontext te doen functioneren. Bij de proefprojecten (sinds het schooljaar 2006-2007) ging het vooral over langdurige Time-outs, waarin leerlingen verschillende weken uit de school werden gehaald. Ondertussen is de kortere variant van Time-out ontwikkeld. Deze duurt slechts enkele dagen. Doel is om in een vroeg stadium in te grijpen en de leerling zo snel mogelijk terug te integreren in zijn klas. Een derde variant is meer recent ontwikkeld waarbij er een focus is op de klasbegeleiding.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 158 22/01/16 09:21

MEEST GESTELDE VRAGEN en antwoorden over het KLASTRAJECT van Time Out

Wat is het programma op dag 1, de samenwerkingsdag met heel de klas?

Heel je klas komt op dag 1 naar een scoutsdomein in Sint-Niklaas: scoutsdomein de Olmen. Hoe je daar geraakt wordt op voorhand goed afgesproken met je school zodat je je geen zorgen moet maken.

Tijdens deze dag krijg je samenwerkingsopdrachten. Dit zijn uitdagende en leuke opdrachten die je als groep kan laten slagen als je op een goede manier samenwerkt.

's Middags maakt je samen smossen klaar. De Time Out begeleiders brengen hier alles voor mee, je moet enkel drinken en eventueel een snack voor de pauzes meebrengen.

Het doel van deze dag is om in je klas te zien hoe iedereen met elkaar om gaat, welke sfeer er is en wie graag welke rol neemt in de groep. De dag mag zeker ook leuk zijn voor iedereen.

Wat is het programma op dag 2, de nabesprekingsdag met heel de klas?

Op dag 2, kom je een halve dag met heel de klas naar de lokalen Time Out. Dit is in de Kazernestraat 35 in Sint-Niklaas. Hoe je daar geraakt wordt op voorhand goed afgesproken met je school zodat je je geen zorgen moet maken.

Op dag 2 wordt er onder begeleiding van een Time Out begeleider een klasgesprek gevoerd. Tijdens dit gesprek hebben we het over de samenwerkingsdag van de dag voordien, hoe jullie deze ervaren hebben en hoe jullie manier van samenwerken was. We hebben het ook over wat er goed loopt en wat minder goed. Je kan tijdens dit gesprek ook kwijt hoe je je voelt in de klas en ideeën geven hoe er aan sommige dingen iets kan veranderen.

Klastrajecten zijn een wat nieuwere insteek bij Time-out. Daarbij ligt de focus op curatie en preventie tegelijkertijd. Lees de "meest gestelde vragen" aan het Time-out team dat werkt in samenwerking met het Stedelijk Onderwijs Sint-Niklaas (http://www.sint-niklaas.be/sites/default/files/meest_gestelde_vragen_en_antwoorden_over_het_klastraject_van_time_out_2014-2015_4.pdf).

Momenteel organiseren 15 organisaties in Vlaanderen Time-outs, aanmeldingen gebeuren primair door het CLB, ook de school kan een aanvraag indienen. Bij een Time-out aanvraag worden alle betrokkenen (leerling, leerkracht, ouders, CLB-lid, …) samengebracht. Op basis van het overleg wordt het traject opgestart. Er kan ook gekozen worden voor een individueel of voor een groepstraject. Door Roevens, Verdonck & Boutte (2008) is een evaluatie opgezet die geholpen heeft om deze initiatieven verder richting te geven. Time-out projecten kunnen aansluiten bij een SWPBS aanpak (zie thema 3 en eerder in dit thema).



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 159 22/01/16 09:21

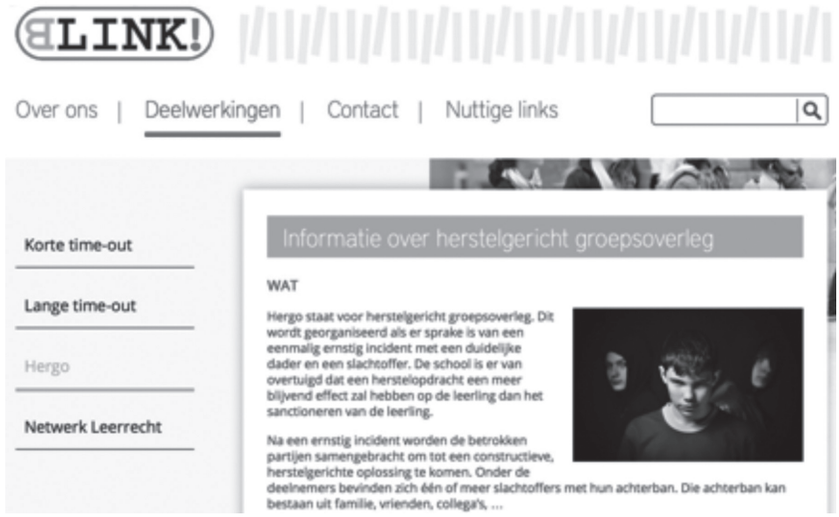
	KORTE TIME-OUT[20]	LANGE TIME-OUT
Omschrijving	Maatregel waarbij een leerling die ernstig probleemgedrag stelt waardoor de klassituatie onhoudbaar wordt, voor maximaal tien dagen uit de klas wordt gehaald en persoonlijke begeleiding krijgt door iemand van buiten de school.	Maatregel waarbij een leerling die ernstig probleemgedrag stelt waardoor de klassituatie onhoudbaar wordt, voor een periode van minstens twee tot maximaal zes weken uit de klas wordt gehaald en persoonlijke begeleiding krijgt door iemand van buiten de school.
Voorwaarden	- Ernstige probleemsituatie door toedoen van ernstig probleemgedrag van een leerling - De beproefde antwoorden van de school slagen er niet in om het probleemgedrag te doen stoppen. - Vertrouwen in de slaagkansen van een korte time-out - Vrijwillige medewerking van de dader is meer dan wenselijk (geen absoluut vereiste)	- Ernstige probleemsituatie door toedoen van ernstig probleemgedrag van een leerling - De beproefde antwoorden van de school slagen er niet in om het probleemgedrag te doen stoppen. - Vertrouwen in de slaagkansen van een lange time-out - Vrijwillige medewerking van de dader is meer dan wenselijk (geen absoluut vereiste)
Focus	Dadergerichte aanpak (curatief en preventief[21])	Dadergerichte aanpak (curatief en preventief)

Beschrijving van korte en lange Time-out aanpakken (zie Roevens, Verdonck & Boutte, 2008, p.21).

2. Een andere methodiek is **Hergo**, herstelgericht groepsoverleg. Deze methodiek is aangewezen in situaties waarbij er nood is aan herstel door de ene partij naar de andere partij toe, bijvoorbeeld bij feiten van geweld. Hergo is een bemiddelingsvorm waarbij niet alleen de dader(s) en slachtoffer(s) aanwezig zijn, maar waarbij zij elk ook hun 'achterban' mogen meebrengen (personen uit hun sociale netwerk, die hen kunnen ondersteunen tijdens het proces). Het gehele proces wordt gestuurd door een moderator/bemiddelaar. Tijdens de Hergo op school probeert men een oplossing te vinden voor wat er gebeurd is, bijvoorbeeld door na te gaan hoe eventuele schade hersteld kan worden, welke sanctie de dader moet krijgen, enzovoort. Als men een aanmelding krijgt waarvan men als Time-outproject denkt dat dit in aanmerking kan komen voor een Hergo op school, bijvoorbeeld een leerling die iets beschadigd heeft op school of die gevochten heeft met een andere leerling of leerkracht, dan kan men een Hergo op school voorstellen http://www.ond.vlaanderen.be/antisociaalgedrag/maatregelen/informatie_scholen.htm#Curatie. Er is weinig onderzoek naar de stand van zaken rond Hergo op school in Vlaanderen. Vergeet niet dat er naast de schoolcontext ook Hergo bestaat in de klassieke strafrechtelijke procedures (zie bv. Bradt, 2012). Uit een beperkt evaluatieonderzoek (interviews, focusgroepen en vragenlijstenonderzoek met daders, ouders, slachtoffers en ondersteuners) van Burssens & Vettenburg (2008) blijkt dat gemiddeld tot 10 personen deelnemen aan een Hergo. De aanleiding voor Hergo zijn vooral vermogensdelicten, (fysieke) bedreigingen, vechtpartijen (slagen/verwondingen), voortdurend storend gedrag en vandalisme. Hergo blijkt zeer positief gewaardeerd te worden door de respondenten. Bijna alle respondenten verkiezen Hergo boven straf. Vooral het slachtofferperspectief is belangrijk. Slachtoffers vinden de aanpak rechtvaardig en vinden dat die tegemoet komt aan hun behoeften.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 160 22/01/16 09:21



Veel Time-out organisaties ondersteunen ook Hergo zie bv. http://www.time-outblink.be/nl/Professionelen/Index/135/hergo.

3. Het **"Aanspreekpunt jeugdcriminaliteit voor scholen"**. Sinds 2006 is er in elke lokale politiezone een aanspreekpunt jeugdcriminaliteit voor de scholen; doel is om de problematieken samen aan te pakken. Deze persoon staat in voor de samenwerking tussen school en politie bij de aanpak van fenomenen als steaming, druggebruik, drugverkoop, geweld, spijbelen, … .

Een eerste type externaliserend probleemgedrag in de kijker: pesten

Inleiding

Zoals reeds eerder aangehaald is pesten een complexe vorm van gedrag dat door verschillende auteurs ook verschillend wordt gedefinieerd en gaan we in deze cursus uit van de definitie van Ttofi & Farrington (2011, p.28). Hierin staat het verschil in de machtsverhoudingen tussen de verschillende spelers in een pestsituatie voorop:
"The definition of school bullying includes several key elements: physical, verbal, or psychological attack or intimidation that is intended to cause fear, distress, or harm to the victim; an imbalance of power (psychological or physical) with a more powerful child (or children) oppressing less powerful ones; and repeated incidents between the same children over a prolonged period of time."

Pesten staat in het nieuws. Dit is op zich zeker belangrijk en goed omdat het de kritische en negatieve invloed van pesten op betrokkenen aan de kaak stelt. Maar teveel komen daarbij de dramatische gevolgen van pestgedrag aan bod (bijvoorbeeld zelfmoord).

Wie zijn de pesters?

In elk preventieprogramma is het handig te weten of er typische kenmerken samenhangen met daderschap van pesten en met slachtoffers van pesten. Swearer, Espelage, Vaillancourt & Hymel (2010, p.40) benadrukken dat het lastig is om hierover tot algemene conclusies te komen, maar hun analyse van de literatuur geeft aan dat:

- Slachtoffers hebben dikwijls één of ander "deficit"; bv. een fysische handicap, leermoeilijkheden. Ook jongeren met een afwijkende seksuele geaardheid zijn sneller slachtoffer (LGTB Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender).



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 161 22/01/16 09:21

- Daders zijn meestal populaire, attractieve jongeren die een informele leidersrol op zich nemen. Niet zelden zijn het jongeren die sociaal vrij intelligent zijn. Maar ook leerlingen met één of ander "deficit" blijken de rol van pester op zich te nemen. Dit laatste wordt door de onderzoekers beschouwd als een mechanisme om te vermijden dat ze zelf slachtoffer zijn van pesten.

Demanet & Van Houtte (2011) leidden uit gegevens bij 11.782 leerlingen uit 85 Vlaamse scholen af dat slachtoffers van pesten weinig succesvol zijn bij leeftijdsgenoten, weinig verbondenheid hebben met leerkrachten en minder ondersteuning krijgen van hun ouders. Ook de pesters voelen weinig verbondenheid met leerkrachten maar zijn wel populairder bij leeftijdsgenoten. De (literatuur-)studie rond cyberpesten: *Cyberpesten: Pesten in Bits & Bytes* (Walrave & Demoulin, 2009) geeft ons een beeld van de profielen van daders en slachtoffers van cyberpesten, cyberpesten dat binnen het pesten toch een aparte groep vormt (pp.36-44):

- daders van cyberpesten: vooral oudere leerlingen (>15 jaar) vertonen deze vorm van pestgedrag naar jongere leerlingen toe (10-14 jaar), jongens zijn eerder dader van cyberpesten dan meisjes en jongeren uit het ASO zijn minder betrokken dan leerlingen uit de andere richtingen. Cyberpesters blijken een positief zelfbeeld te hebben en vertonen vaak meerdere vormen van probleemgedrag, ze blijken over het algemeen minder gecontroleerd te worden door hun ouders en rapporteren een hogere ICT-vaardigheid. Pesters maken een hogere kans ooit cyberpester te worden en ongeveer de helft van hen was zelf slachtoffer van cyberpesten;
- slachtoffers van cyberpesten: cyberpesten blijkt toe te nemen met de leeftijd, slachtoffers zijn jonger dan de daders, meisjes lopen een hoger risico, het probleem komt voor in alle richtingen maar meest in het BSO, slachtoffers lijken een lager zelfbeeld te hebben en weinig zelfvertrouwen. Ze vertonen weinig probleemgedrag, hun internetgebruik wordt relatief goed gevolgd door hun ouders.

Uit de onderzoeken kunnen we besluiten dat slachtoffers van klassiek pesten ook dikwijls slachtoffer zijn van cyberpesten. Tevens blijken minderjarigen die pesten in het gewone leven een grotere kans te lopen om slachtoffer te worden van cyberpesten.

Voorbeeld van een antipest-aanpak: het KiVa programma

KiVa wordt zowel in Nederland als Vlaanderen positief onthaald als een effectieve antipest-aanpak. Williford, Boulton, Noland, Little, Kärnä & Salmivalli (2012) benadrukken in hun beschrijving ervan de volgende elementen (zie http://www.KiVakoulu.fi):

- Het is een lessenpakket van 20 uren dat de beheersing van de volgende leerdoelen nastreeft: het oppikken van antipest attitudes, het actief opnemen van verdedigingsgedrag tegenover pesten, het versterken van de self-efficacy van omstaanders die getuige zijn van pestgedrag. Deze lessen zijn gebaseerd op een grote variatie aan werkvormen om die doelen te kunnen bereiken: klasdiscussies, groepswerk, videoclips, rollenspel en een computerspel.
- Er is voorzien in een omvattend pakket aan ondersteuningsmaterialen voor leerlingen, leerkrachten en ouders. Deze materialen zijn ontwikkeld door professionals. Het gaat hierbij niet om "principes", maar om zeer concrete suggesties om het probleem aan te pakken. Meteen wordt dus benadrukt dat het aanpakken van pesten kàn.
- Er is een directe aanpak van pesten:
  - Er is voorzien in een directe interventie. In elke school worden hiervoor drie leerkrachten intens getraind.
  - Bij een concreet geval van pesten werkt dit team samen met de klasleerkracht die het dichtste bij dader en slachtoffer staat. Beiden worden in individuele en in groepssessies betrokken.
  - In de groepsdiscussies mogen de slachtoffers andere leerlingen aanduiden die hen zouden willen ondersteunen. Dit helpt een actieve ondersteuning te realiseren door meerdere personen en vermijdt dat nadien het slachtoffer weer snel – wanneer hij/zij alleen is – geviseerd wordt voor nieuw pestgedrag.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 162 22/01/16 09:21

- Het programma is theoretisch gebaseerd op theorieën over (1) de sociale status van agressieve jongeren en (2) onderzoek naar de rol van wie meedoet (ook als bijstaander) aan pestgedrag. Voor geïnteresseerden: heel wat theoretische assumpties bouwen verder op de "social-cognitive theory" van Bandura.
- Het programma is uitgewerkt voor verschillende leeftijdsgroepen: klas 1-3, klas 4-6, klas 7-9, dus voor kinderen en jongeren tussen 6 en 15 jaar. Ondertussen heeft méér dan twee derden van de Finse scholen KiVa ingevoerd. Het succes wordt nu ook in het buitenland herhaald (zie Nederland en Vlaanderen).

Evaluatief KiVa-onderzoek van Kärnä, Voeten, Little, Poskiparta, Kaljonen & Salmivalli (2011) in 78 scholen, 429 klassen en bij 8237 kinderen wijst op positieve effecten (effect sizes Cohen's d > .40 = betekenisvolle impact). Bij pesten gaan we er van uit dat elke significante daling in pestgedrag of in het aantal slachtoffers betekenisvol is. In het onderzoek is het effect gemeten na de opeenvolgende KiVa-rondes (waves). Sommige effecten vallen duidelijk weg; andere worden pas in de verf gezet in wave 3.
Er werd een daling in het percentage pestslachtoffers vastgesteld:
- wave 1: van 16,8% in controlegroep naar 16,6% in de KiVa conditie;
- wave 2: van 19,1% in controlegroep naar 16,4% in de KiVa conditie;
- wave 3: van 12,7% in controlegroep naar 8,9% in de KiVa conditie.

Ook het feitelijk pestgedrag verminderde:
- wave 1: van 7,9% in controlegroep naar 8,0% in de KiVa conditie;
- wave 2: van 6,9% in controlegroep naar 4,6% in de KiVa conditie;
- wave 3: van 3,8% in controlegroep naar 3,1% in de KiVa conditie.

De resultaten suggereren dat, in het totale programma, een vermindering van 17% aan pestgedrag en 30% aan pest slachtoffers werd vastgesteld in de KiVa scholen.

Kenmerken van succesvolle anti-pest programma's

Naast KiVa bestaan er voor onderwijscontexten heel wat andere aanpakken. De vraag is of die aanpakken wel zoden aan de dijk brengen, dus of ze het aantal slachtoffers doet dalen en feitelijk pestgedrag helpen verminderen. In deze context is het interessant een recent reviewartikel te lezen dat een systematische analyse geeft van anti-pest programma's. In het reviewartikel van Ttofy & Farrington (2011) werden 53 verschillende programma's onderzocht. Op basis van 44 ervan kon een effect size (d) berekend worden met betrekking tot hun effectiviteit. Onderzoek naar de uitkomsten van anti-pest programma's is namelijk moeilijk. In heel wat onderzoeken stelt men namelijk vast dat – initieel – het pesten en het aantal slachtoffers toeneemt. Dit kan het gevolg zijn van de grotere aandacht voor het pesten, het proportioneel aantal meer aanmeldingen en het eindelijk "durven" opkomen voor de eigen positie in een klas of de school.
In de overzichtsstudie van Ttofy & Farrington (2011) worden de typische "elementen" van elke interventie geanalyseerd (Farrington & Ttofi, 2009). In de volgende tabel zijn 16 van de 20 onderzochte kenmerken opgenomen. Let er in de figuur op waar de ods ratio (OR) het grootst is, in de No (effect) kolom of in de Yes (effect) kolom. Zo zie je bv. dat de waarden in de Yes kolom significant groter zijn na oudercontexten, meer supervisie op de speelplaats, bij het opstellen van duidelijke regels, … . In de meeste rechtse kolom zie je of het verschil tussen de odds-ratio's al dan niet lager is dan p<.01 en dus significant.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 163 22/01/16 09:21

Table 4 Significant relationships with bullying

	Cat (*n*) OR	Cat (*n*) OR	*p* value
Program elements			
Parent training/meetings	No (24) 1.25	Yes (17) 1.57	.0001
Playground supervision	No (30) 1.29	Yes (11) 1.53	.0001
Intensity for children	19- (19) 1.25	20+ (13) 1.62	.0001
Intensity for teachers	9- (16) 1.19	10+ (20) 1.52	.0001
Duration for children	240- (20) 1.17	270+ (20) 1.49	.0001
Disciplinary methods	No (28) 1.31	Yes (13) 1.59	.0003
Duration for teachers	3- (19) 1.22	4+ (19) 1.50	.0004
Classroom management	No (13) 1.15	Yes (28) 1.44	.005
Teacher training	No (13) 1.24	Yes (28) 1.46	.006
Classroom rules	No (11) 1.15	Yes (30) 1.44	.006
Whole-school policy	No (17) 1.19	Yes (24) 1.44	.008
School conferences	No (21) 1.30	Yes (20) 1.49	.008
Total elements	10- (23) 1.30	11+ (18) 1.48	.009
Based on Olweus	No (25) 1.31	Yes (16) 1.50	.011
Information for parents	No (13) 1.21	Yes (28) 1.44	.013
Cooperative group work	No (19) 1.31	Yes (22) 1.48	.019
Design Features			
Age of children	10- (18) 1.22	11+ (23) 1.50	.0001
Outcome measure	Other (31) 1.32	2+ M (10) 1.64	.0002
Publication date	04+ (25) 1.31	03- (16) 1.56	.0009
In Norway	Rest (34) 1.33	Nor (7) 1.58	.001

Cat category of variable; *OR* weighted mean odds ratio; duration in days; intensity in hours; outcome measure 2 + M: two times per month or more (versus other measures)

Welke kenmerken van anti-pestprogramma's hebben een significante samenhang met een afname in pestgedrag? (zie Ttofi & Farrington, 2011, p.41).

Kernconclusie is dat schoolgebaseerde anti-pest campagnes een – gemiddeld klein maar – positief effect hebben op de vermindering van pestgedrag (-20%) en dat er tussen de 17 en 20% minder slachtoffers worden vastgesteld. Statistisch is dit een kleine effect size, maar in de praktijk is elke vermindering in pestgedrag en/of aantal slachtoffers van belang.

Belangrijk is dat de volgende kenmerken van anti-pest programma's samenhangen met een positief effect (zie bovenstaande figuur):

- het betrekken van (en informatie geven aan) ouders;
- een betere aanpak van toezicht in de niet-klas contexten op school (speelplaats, tuin, eetzaal, sportruimte, …);
- meer intensieve programma's (meer dan 20 uren en opgezet overheen meer dan 240 dagen);
- een krachtdadige disciplinaire aanpak van pesters;
- het versterken van alle klasmanagement aanpakken;



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 164 22/01/16 09:21

- een leerkrachtenopleiding;
- het instellen van heldere regels op klasniveau;
- de anti-pest aanpak gebeurt op schoolniveau én op klasniveau;
- het opzetten van schoolbrede conferenties gericht op dit thema;
- het gebruik van didactische werkvormen die gebaseerd zijn op samenwerkend leren.

Uit het overzicht kan evengoed afgeleid worden wat minder goed werkt (althans niet op basis van onderzoek in deze lijst van evaluatiestudies). Zo valt op dat het focussen op het werken met een ondersteunende peer-groep voor pestslachtoffers minder goed werkt (althans wanneer het geïsoleerd wordt opgezet). De auteurs van de reviewstudie pleiten overigens voor een accreditatiesysteem waarbij enkel programma's die "erkend" zijn zouden mogen ingevoerd worden in scholen omdat deze leiden tot een effect.
Overigens leren we uit het onderzoeksoverzicht dat vooral intensieve en langdurige programma's belangrijk zijn. Swearer, Espelage, Vaillancourt & Hymel (2010, p.39) benadrukken in dit verband dat schoolprogramma's pas een effect hebben nadat ze twee jaar na elkaar zijn geïmplementeerd.
Deze auteurs geven ook een aantal verklaringen waarom in veel studies géén positief effect wordt gevonden van een anti-pest beleid. Ten eerste benadrukken ze dat teveel studies geen rekening houden met de invloed van familie en peers buiten de schoolcontext. Ten tweede blijken programma's veranderingen in de kenmerken van de leerlingen mee in rekening te brengen. Dit verklaart waarom veel LGTB-leerlingen (Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender) onder de radar van het anti-pestbeleid vallen. Een laatste factor zien ze in een te beperkte focus op de gekende daders, terwijl alle aandacht naar "alle leerlingen" gaat.

Van Rooyen-Mutsaers, Udo, Wiemke & Daamen (2013) komen in een recent Nederlands review van de literatuur tot een concreter overzicht van aanpakken op school- en klasniveau. De voorbeelden van aanpak zijn inspirerend en uitnodigend om ze zelf verder te verkennen in de literatuur en de gepastheid ervan na te gaan voor uw context of uw school.
Verken zeker de instrumentenbank van het NJI (Nederlands Jongeren Instituut: http://www.nji.nl/nl/Databanken/Databank-Instrumenten-en-Richtlijnen-Instrumenten-). Naast de reviewstudie van van Rooyen-Mutsaers e.a. (2014) verscheen recent een overzicht van 61 anti-pestprogramma's in een rapportage van de commissie voor het Ministerie Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) (Wiemke, Anthonijsz, Abrahamse, Dammen & Nieuwboer, 2014). In deze reviewstudie werden alle programma's beoordeeld op drie criteria: theoretische onderbouwing, empirische onderbouwing en in een derde criterium wordt nagegaan of de randvoorwaarden om het programma uit te voeren duidelijk zijn omschreven. Twee aanpakken – KiVa en de eerder besproken Kanjertraining – staan bij de 'voorlopig goedgekeurde' programma's in de Nederlandse context; andere programma's zijn 'voorlopig afgewezen'. Momenteel voldoet nog geen enkel progamma's aan alle criteria; 48 programma's zijn 'afgewezen'.
Het rapport is vrij kritisch over de zwakkere evaluatieve aanpakken van de onderzoeken bij de vele programma's. Toch slagen de auteurs van het rapport er in om de meest succesvolle ingrediënten van een antipest-beleid in kaart te brengen (ibid, p.12):
- Disciplinerende methoden.
- Oudertraining/bijeenkomsten voor ouders.
- Het gebruik van video's om het bewustzijn van leerlingen rondom pesten te verhogen.
- Het volgens van een teamaanpak (samenwerking tussen verschillende professionals zoals leerkrachten in het werken met kinderen die pesten en kinderen die gepest worden).



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 165 22/01/16 09:21

De rol van de leerkracht

Niettegenstaande de focus op schoolbrede anti-pest interventies ligt, blijft de rol van elke individuele leerkracht in de klas kritisch. Craig, Pepler & Atlas (2000) stellen bv. vast dat slechts in 15% tot 18% van de gevallen van pesten een leerkracht tussenkomt. Ten eerste is dit uiteraard gelieerd aan het feit dat veel leerkrachten niet weten dat er pestgedrag voorkomt (en niet in die contexten aanwezig zijn). Ten tweede rapporteren – in een context waar er géén anti-pest beleid wordt gevoerd – maximaal 50% van de slachtoffers pestgedrag aan ouders of leerkrachten. In 30% van de gevallen rapporteren de slachtoffers zelfs aan niemand hun situatie.

Kernpunt is dat leerkrachten zich bewust zijn van wat er zich afspeelt in een klas. Dit sluit aan bij de kenmerken van succesvolle aanpakken waarin alle leerkrachten betrokken worden in anti-pest programma's, waar ze er minimaal informatie over krijgen en waar ze ook een actieve rol kunnen krijgen als begeleider van interventieprocessen.



Verken de trailer van het anti-pest computerspel Re:Pest, ontwikkeld door de Katholieke Hogeschool Zuid-West Vlaanderen en HOWEST (https://www.youtube.com/watch?v=oCLJfLg8J5M).

Aanvullend materiaal voor de leerkracht

- **Serious game: Re: Pest:** Geïnspireerd door het Finse KiVa-project en gebruik makend van een Kortrijkse antipest-game, werd er door de Hogeschool van West-Vlaanderen werk gemaakt van Repest: een serious game en bijhorend lessenpakket waarin leerlingen uit de eerste en tweede graad secundair onderwijs op een aantrekkelijke manier kennis maken met situaties en rollen die pestgedrag voorkomen. Bij het lessenpakket werd heel wat ondersteunend materiaal ontwikkeld, onder meer een handleiding voor leerkrachten en een folder voor ouders. Scholen die aan de slag willen gaan met Re:Pest vinden meer informatie op www.howest.be/repest.
- **Vlaams netwerk "Kies kleur tegen pesten":** Het Vlaams netwerk bestaat uit een aantal organisaties, waaronder Limits en het project Verbondenheid. Het is op vrijwillige basis ontstaan en ontvangt een jaarlijkse subsidie van het departement Onderwijs & Vorming, de organisatie organiseert ook jaarlijks 'Een week tegen pesten' en via de



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 166 22/01/16 09:21

website (http://www.kieskleurtegenpesten.be/) kunnen scholen materialen uitlenen wanneer ze een activiteit willen organiseren rond pesten.

Het netwerk engageert zich om:

- het pestthema bespreekbaar te maken/houden;
- wetenschappelijk onderzoek aan te moedigen en te stimuleren;
- informatie te bundelen en over te brengen en te sensibiliseren;
- beleidsadvies op de verschillende beleidsniveaus te formuleren;
- campagnemateriaal te ontwikkelen en te verspreiden;
- Vlaamse week tegen pesten jaarlijks te organiseren.

- Enkele interessante online bronnen
  - **e-boek over Cyberpesten: Pesten in Bits & Bytes (2009)** http://www.internet-observatory.be/internet_observatory/pdf/brochures/Boek_cyberpesten_nl.pdf
  - **e-boek Pesten en geweld op school: handreiking voor een daadkrachtig schoolbeleid (2008)** http://www.ond.vlaanderen.be/antisociaalgedrag/pgs/090310_pesten-volledig.pdf
  - Werkbundel: **PAV-bundel rond pesten** met link naar film BenX http://www.klascement.net/mediawijsheid/docs/18467/?previous
  - Film: **Cyberbesten: hoe raak je ervan?** https://www.youtube.com/watch?v=dkG00Czb4ho, in het Nederlands op http://www.klascement.net/video/46414.

Een tweede type externaliserend probleemgedrag in de kijker: Spijbelen en Vroegtijdig schoolverlaten

Inleiding

Voor de lezer zal het opvallen dat we spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten op één lijn plaatsen. Zoals uit dit deel van het thema zal blijken zijn daar volop redenen voor.

De relatie tussen spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten – dikwijls zonder diploma, ook aangeduid als kwalificatie – is zeer sterk. Spijbelen is dan ook een "indicator" voor vroegtijdig schoolverlaten en één van de sterkste voorspellende factoren. De gevolgen zijn zeer negatief. Op de arbeidsmarkt terechtkomen zonder diploma brengt een jongere in een uiterst zwakke, kwetsbare positie. Ze lopen een hoger risico op werkloosheid, criminaliteit, enz.

De vaststelling dat jaarlijks een grote 10% van de Vlaamse jongeren vroegtijdig het onderwijs verlaat is dan ook alarmerend. Terecht is "vroegtijdig schoolverlaten" of "drop-out" dan ook één van de krachtlijnen waarop zowel Vlaanderen als Europa willen inzetten.

De Vlaamse regering (Pact 2020) wil het percentage vroegtijdig schoolverlaters tegen 2020 terugdringen tot 5,2% (Vlaams Hervormingsprogramma Europa 2020, 2015, p.92), het PACT 2020 is nog ambitieuzer en stelt als doel voor 2020 een percentage van 4,3% voorop met als tussendoel 5,7% voor 2016 (Actieplan vroegtijdig schoolverlaten, 2015, p.5). Op Europees Niveau is het streefdoel het vroegtijdig schoolverlaten tegen 2020 terug te dringen tot onder de 10%. Er is dus nog een behoorlijke weg af te leggen om het PACT 2020-doel van 4,3% te halen.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 167 22/01/16 09:21

Spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten – een omschrijving

Spijbelen

We hadden het reeds eerder in dit thema over spijbelen. Spijbelen is het "niet aanwezig zijn op school op momenten dat een leerling veronderstelt is op school te zijn". Als synoniem voor spijbelen wordt dikwijls de term "schoolverzuim" gebruikt.
Uit het schema (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2015) dat we eerder in het begin van dit thema vermeldden bleek dat er "gradaties" in spijbelen bestaan en dat niet alle vormen onwettig te zijn. In het kader van dit thema hebben we het vooral over die types van schoolverzuim die als "problematisch" worden aangeduid.
Het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2015) maakt een onderscheid tussen:

- absoluut verzuim: leerling is niet ingeschreven en volgt geen huisonderwijs;
- ongeoorloofd relatief verzuim: de leerling verzuimt de school zonder geldige reden.
  Binnen deze vorm van verzuim bestaan graden van verzuim die variëren van relatieve vormen van "incidentele spijbelaar" tot "berekende", "periodieke" en uiteindelijk "permanente spijbelaar".

Het Ministerie beschouwt spijbelen of schoolverzuim als "problematisch" zodra de leerling 30 halve dagen ongeoorloofd niet aanwezig is op school (leerlingen die een 30B code krijgen; vanaf 10 halve dagen krijgen de leerlingen een 10B code).

Vroegtijdig schoolverlaten – drop-out

De termen "drop-out", "vroegtijdig schoolverlaten", "vroeg schoolverlaten" en "ongekwalificeerde uitstroom" worden als synoniemen gebruikt. We kiezen in dit thema voor de termen "vroegtijdig schoolverlaten" en "drop-out".
De kern van alle omschrijvingen van "vroegtijdig schoolverlaten" is: "Het verlaten van het onderwijs zonder het behalen van een diploma". Verschillende omschrijvingen maken verder een onderscheid naar de mate waarin men de eis vooropstelt van een bepaald diploma en de leeftijd van leerlingen die men ziet als "voortijdig schoolverlater".
Enkele recente studies geven een goed zicht op deze definiëring:

- Lamote, Van Landeghem, Blommaert, Nicaise, De Fraine & Van Damme (2013, p.5-15) definiëren "vroegtijdig schoolverlater" als een jongere die het leerplichtonderwijs verlaat zonder kwalificatie/diploma.
- Volgens de EAK (Enquête naar Arbeidskrachten) verlaten jongeren vroegtijdig de school wanneer zij niet beschikken over:
  - een diploma van het secundair onderwijs uit het gewoon of het buitengewoon onderwijs;
  - of een getuigschrift van het tweede jaar van de derde graad BSO uit het gewoon of het buitengewoon onderwijs;
  - of een getuigschrift van de leertijd;
  - of een eindgetuigschrift DBSO;
  - of een eindgetuigschrift BUSO opleidingsvorm 3.

  Vroegtijdig schoolverlaten wordt door EAK gekoppeld aan de leeftijdsgroep 18-24 zonder één van de genoemde diploma's of getuigschriften en die geen enkele vorm van onderwijs volgen.
- Voor Statistics Belgium zijn vroegtijdige schoolverlaters het percentage personen met een leeftijd van 18 tot 24 jaar zonder diploma hoger secundair onderwijs en dat geen enkele vorm van onderwijs of vorming volgt (Statistics Belgium, 2015).

Vergelijk bovenstaande omschrijvingen even aan de situatie in Nederland. Voor het Centraal bureau voor Statistiek (CBS) is een "voortijdig schoolverlater" een persoon van 18 tot 25 jaar die het onderwijs heeft verlaten en niet in het bezit is van een startkwalificatie. Een startkwalificatie bouwt verder op een succesvol afgeronde havo- of vwo-opleiding, een basisberoepsopleiding (mbo niveau 2) of opleiding van vergelijkbaar niveau.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 168 22/01/16 09:21

Spijbelen: de betrokken actoren

Net als pesten is spijbelen een complexe problematiek met, zoals verder zal blijken, veel mogelijke oorzaken bij heel wat verschillende betrokkenen. Primair zijn de actoren: de leerling en de school. Daarnaast speelt ook de overheid een rol. Zij zorgt voor de kaders waarbinnen de problematiek aangepakt wordt. Daarnaast kunnen ook het CLB, de huisarts, Time-out partners, de stad of gemeente, het Lokaal Overlegplatform (LOP), de politie en het parket betrokken partij zijn. In de directe omgeving van de leerling spelen de ouders, vrienden en de ruimere omgeving een rol. Het grote aantal potentieel betrokken actoren suggereert meteen dat ook de factoren die spijbelen uitlokken zeer gevarieerd kunnen zijn.

We overlopen eerst de actoren vanuit de overheid, het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. De overheid pakt namelijk via verschillende organisaties de spijbelproblematiek beleidsmatig aan:

- Het *Spijbelteam* ziet toe op de uitvoering van *het SpijbelActiePlan* (zie verder) en het actieplan *Spijbelen en andere vormen van grensoverschrijdend gedrag* (zie verder); naast de regelgeving rond de controle van de leerplicht.
- Het *Agentschap voor Onderwijsdiensten (AgODi):* Dit agentschap kijkt toe op de regelgeving rond de leerplicht en registreert problematische afwezigheden. Bij een ongeoorloofd verzuim van 30 halve dagen, moet de school dit melden als "*problematische afwezigheid*". Het CLB wordt overigens al na 10 halve dagen ingeschakeld. Als de begeleiding van school en CLB vastlopen, wordt dit een "*zorgwekkend dossier*" en komt het AgODi aan zet. School, CLB en AgODi zoeken naar een oplossing, in samenwerking met de leerling en de ouders. Lukt geen enkele vorm van vrijwillige begeleiding, dan kan het parket worden ingeschakeld.
- *Agentschap voor Onderwijscommunicatie (AOC*): Samen met het *Spijbelteam* werkt het AOC rond de communicatie van het spijbelactieplan en het actieplan "Spijbelen en andere vormen van grensoverschrijdend gedrag". Het AOC is verantwoordelijk voor de uitgave van brochures zoals de *Brochure over Spijbelen* (http://www.ond.vlaanderen.be/leerplicht/pdf/KLA-SpijbelBRO.pdf). Daarin verankert men alle acties op de actoren: leerling, de school, het CLB, de huisarts, het Ministerie, Time-Out medewerker, de stad of gemeente, het Lokaal Overlegplatform, de politie en het parket.
- Het *Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs en Studietoelagen (AHOVOS):* Binnen dit agentschap is de afdeling studietoelagen betrokken partij. Regelmatig schoolbezoek is namelijk een voorwaarde voor een studietoelage. Leerlingen die twee schooljaren op rij 30 halve dagen of meer problematisch afwezig zijn, verliezen hun schooltoelage en moeten die terugbetalen aan het AHOVOS. Méér dan 16 opeenvolgende dagen uitgeschreven zijn uit een school, leidt ook tot het schrappen van de schooltoelage. Men gaat er van uit dat het "dreigen" met het opschorten van de schooltoelage spijbelgedrag helpt verminderen en voorkomen.

Risicofactoren – risicojongeren voor spijbelen

Risicofactoren

Het feit dat zoveel actoren betrokken zijn bij spijbelen suggereert al dat er heel wat risicofactoren samenhangen met spijbelgedrag. We bouwen bij de volgende paragrafen verder op overzichtsstudies van de Baat & Foolen, 2012; Jablonska, 2011; Keppens, Spruyt & Roggemans, 2014; Rumberger, 2001; Van Damme, Van Der Eycken, Vandevelde, Van Proeyen & Van Bever, 2014; Van Rooij, Pass & van de Broek, 2010). Deze laatste auteurs maken een interessant onderscheid in de vele clusters aan factoren (ibid, pp.13-22). Waar de meeste classificaties eerder oppervlakkige ordeningen voorstellen gebaseerd op interne factoren versus factoren in de omgeving, leggen deze auteur de nadruk op "klassieke" factoren versus "***geruisloze***" factoren.

De "klassieke" factoren zijn moeilijk aan te pakken door een school. In de "geruisloze" factoren zien zij daarentegen extra kansen voor het onderwijs om het spijbelprobleem en risico's voor drop-out in te dijken. Leerlingen die spij-



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 169 22/01/16 09:21

belen als gevolg van "klassieke" risicofactoren duiden zij aan als "overbelaste" leerlingen; bv. leerlingen met gedragsproblemen, drugsproblemen, leerlingen uit een probleemgezin en de 'niet-kunners'; leerlingen die het omwille van cognitieve beperkingen moeilijk hebben. Naast deze groep – die snel herkend wordt in spijbelactieprogramma's – is er een groep leerlingen bij wie de "uitval" minder voorspelbaar is en waarvan men minder verwacht dat die spijbelt en later het onderwijs voortijdig zal verlaten. Bij deze groep met "*geruisloze*" risicofactoren, liggen de oorzaken eerder in motivatieproblemen, een verkeerde studiekeuze of andere externe factoren.

In onderstaande tabellen integreren we de factoren, opgesomd door de verschillende actoren binnen de opdeling van Van Rooij e.a. (2010). Vergelijk even beide tabellen. Merk je waarom de "geruisloze" risicofactoren meer perspectief bieden tot succesvol ingrijpen tegen spijbelgedrag door de omgeving? Uit een analyse van beide tabellen wordt duidelijk dat de geruisloze risicofactoren meer beïnvloedbaar zijn door de omgeving en dus – zeer belangrijk – door de school. Door bv. meer extra aandacht te geven aan studiebegeleiding, aan de leerling-leerkracht relatie, door de leerling te begeleiden bij het zoeken naar een geschikte stageplaats en te begeleiden tijdens de stage, door een goede fit tussen leerling en onderwijsvormen te garanderen (zie PCM), kan spijbelen teruggedrongen worden. Uit een analyse van gegevens over spijbelen en schooluitval in Vlaanderen in 2012-2013 komen Van Damme e.a. (2014) tot de conclusie dat het bij spijbelen en latere schooluitval meestal gaat om een complex aan risicofactoren, waarbij zwakke motivatie, laag welbevinden, opvoedingsonmacht van de ouders en problematische gezinssituatie de meest voorkomende ingrediënten zijn.

Persoonlijke factoren	**Gezinsfactoren**	**Omgevingsfactoren**	**Schoolfactoren**
Gedragsproblemen en persoonlijkheidsproblemen: weinig zelfvertrouwen, angst gerelateerde problemen, hyperactiviteit, gebrekkige sociale vaardigheden	Sociaal-economische status (opleidingsniveau)	Wonen in een probleemwijk	Slechte kwaliteit van de school
Psychosociale problemen	Etnische achtergrond		School in een verstedelijkt gebied. Tot 35% en 33% in Antwerpen en Gent versus 22% gemiddeld in Vlaanderen.
Strafrechtelijke achtergrond	Problemen thuis met ouders, broers of zussen		"Zwarte" school
Drugsgebruik/alcohol	Eén-oudergezin		Negatief schoolklimaat (pesten, ruzies, relaties)
Handicap/stoornis/gezondheidsprobleem	Zorgplicht voor bv. een eigen kind		Laag schoolniveau
Slechte schoolprestaties	Echtscheiding		School met éénzijdig profiel: bv. enkel BSO en geen TSO, ASO, … .
Leerproblemen	Verhuis		
Taalproblemen	Overlijden van ouder(s)		
Blijven zitten			
Op latere leeftijd instromen in het onderwijs			
Een kritisch incident, een conflict			
Geslacht: jongens lopen meer risico dan meisjes			
Leeftijd: hoe ouder hoe hoger het risico			



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 170 22/01/16 09:21

Teveel veranderen van school			

Tabel 1: Klassieke risicofactoren van uitval volgens de literatuur (van Rooij e.a., 2010, p.13 aangevuld met andere auteurs).

Persoonlijke factoren	**Gezinsfactoren**	**Omgevingsfactoren**	**Schoolfactoren**
Verkeerde studiekeuze	Problemen thuis	Negatief ingestelde peer groep	Zwakke studiebegeleiding
Onduidelijk of onrealistisch toekomstbeeld/beroepsbeeld	Mobiliteit (bv. rondreizen)	De peers zitten niet op dezelfde school	Geen steun door leerkrachten
Lage schoolmotivatie	Financiële problemen	Grote aantrekkingskracht niet-schoolse level	Slechte leerkracht-leerling relatie
Sterke oriëntatie op arbeidsmarkt en geld verdienen	Thuismilieu niet gericht op onderwijs	Aantrekkelijke arbeidsmarkt	Fit leerling-school (type, vorm, sfeer)
Negatieve werkhouding en lage schoolparticipatie	Beperkte ouderbetrokkenheid	Omgeving is niet gericht op de school	Problematische overgang tussen onderwijsvormen
Gericht op korte termijn in termen van doelen	Te hoge verwachtingen		Zwakke organisatie en structuur in lessen
Neuroticisme	Geen gezinscohesie		Mislukte stage
Alles extern attribueren bij falen/succes	Weinig tot geen controle door de ouders		Geen/moeilijk stageplek vinden
Laag zelfvertrouwen; lage locus of control			
Weinig zelfvertrouwen			
Depressie			
Lage rijpheid: verschil tussen verwachtingen en wat men effectief aankan			
Zelfvervullende hypothese			

Tabel 2: "*Geruisloze*" risicofactoren van uitval volgens de literatuur (van Rooij e.a., 2010, p.22 aangevuld met andere auteurs).

Let op! Spijbelgedrag kan effectief ook "gedoogd" en zelfs uitgelokt zijn door de ouders. Sommige ouders gaan er van uit dat hun kinderen moeten beschikbaar zijn om hen te helpen; ook tijdens de schooluren voor bv. klusjes thuis, kinderoppas, meegaan naar een ziekenhuis, tolken bij overleg met overheidsinstanties, dokters, … . Bij "gedoogd" spijbelgedrag sluit ook "luxeverzuim" aan, waarbij ouders de leerlingen thuis houden in functie van vroeger op vakantie vertrekken of langer op vakantie blijven.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 171 22/01/16 09:21



DeMorgen. Cult. Muziek, film, tv, expo Zine. Interview, foto, lifestyle City. Stadsgids

DOSSIER ONDERWIJS

Geen verplicht doktersbriefje meer in strijd tegen luxeverzuim

REDACTIE
11-12-14, 12.04u
Bron: Belga

In de strijd tegen luxeverzuim hebben reeds verschillende ministers duidelijke uitspraken gedaan. De vraag stelt zich wat het effect hiervan is (zie De Morgen)?

Ook Rumberger (2011) wijst erop dat vroegtijdig schoolverlaten het gevolg is van een complex, meervoudig bepaald en *cumulatief* proces: de uitdaging is dus om de lijn van spijbelen naar drop-out om te buigen. Ook van der Steeg & Webbing (2006) stellen vast dat bij een cumulatie van de factoren: leerling uit lager sociaal-economisch milieu, uit één-oudergezin, met schoolachterstand, van allochtone achtergrond, uit grootstedelijk gebied, de kans op drop-out verhoogt.

Uit het evaluatieonderzoek van Van Damme e.a. (2014, pp.9-10), blijkt dat – in Vlaanderen – de groep van zeventienjarige jongens, met een niet-Belgische nationaliteit die wonen in grootstedelijk gebied de meest risicovolle groep is voor problematische afwezigheden en voor latere schooluitval. Deze jongeren lopen meer schoolse vertraging op. Ze zijn méér vertegenwoordigd in deeltijds beroeps secundair onderwijs dan in het voltijds gewoon onderwijs en buitengewoon onderwijs. Voor leerlingen die, al of niet tijdelijk, niet functioneren binnen een schoolse context zijn, volgens Van Damme e.a., momenteel bijna geen oplossingen voorzien (zie verder in de tekst). Het valt op dat deze beschrijving van de grootste risicogroep hoofdzakelijk vertrekt vanuit de "klassieke" risicofactoren. Het ligt voor de hand om bij deze leerlingen op zoek te gaan naar de aard en invloed van de "geruisloze" factoren.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 172 22/01/16 09:21

Spijbelen	Nooit	1 keer	2 keer	3 keer	Meer dan 3 keer	N
Peerpressure delinquentie						
Laag	75,3%	10,5%	5,9%	1,6%	6,8%	1224
Midden	66,7%	16,0%	6,6%	2,4%	8,3%	664
Hoog	55,4%	16,9%	9,5%	4,0%	14,2%	1227
Totaal	65,7%	14,2%	7,5%	2,7%	10,0%	3115
					X^2 = 118,462 (df=8), p<,001	

De invloed van peer pressure (gebaseerd op Keppens e.a., 2014, p.69).

Scholen geven de volgende top 5 als oorzaken van spijbelgedrag (Van Damme e.a., 2014, p.88):

- Zwakke motivatie/schoolmoe 70%
- Opvoedingsonmacht van de ouders 44,4%
- Problematische gezinssituatie 36,7%
- Niet of laattijdig ingediende medische attesten 31,4%
- Onwil van de leerlingen 26,4%

Vergelijk even dit lijstje met de klassieke en geruisloze factoren en we stellen vast dat weinig factoren op het schoolniveau worden aangeduid!

In een onderzoek (Roman, 2012) werd aan leerlingen uit Gentse scholen (394 lln ASO, TSO, BSO en DBSO) gevraagd "Waarom ze spijbelen". Je herkent duidelijk verschillende klassieke en geruisloze factoren die aan de basis van spijbelgedrag liggen. Leerlingen gaven op een Likert schaal aan in welke mate ze akkoord gaan met een bepaalde reden (0 = helemaal niet akkoord tot 5 = helemaal akkoord).

Niveau Redenen spijbelen	M(SD)		
Variabele	Spijb	Niet-Spijb	Alg
Leerlinggerelateerd			
Op of rond school druggebruik	1.93 (1.37)	1.26 (.79)	1.51 (1.09)
Tijdens schooluren werken	1.80 (1.41)	1.29 (.88)	1.48 (1.13)
Vals doktersbriefje	2.89 (1.71)	2.09 (1.48)	2.39 (1.61)
Faalangst voor toets/examen	2.37 (1.39)	2.86 (1.32)	2.68 (1.37)
Tijdens school huishouden doen	1.93 (1.28)	2.02 (1.36)	1.98 (1.33)
Vrienden op school	4.10 (1.02)	4.13 (.96)	4.12 (.98)
Moeite met leren en slagen	2.60 (1.23)	2.41 (1.17)	2.48 (1.23)
Motivatie: belang dat aan onderwijs gehecht wordt	3.42 (.90)	3.79 (.75)	3.66 (.82)
Persoonlijke opvattingen over spijbelen	3.44 (.89)	2.62 (.86)	2.92 (.95)
Gezinsgerelateerd			
Helpen ouders bij huiswerk?	3.01 (1.50)	3.67 (1.34)	3.45 (1.42)
Vaak ruzie thuis	2.40 (1.35)	2.00 (1.26)	2.15 (1.31)
Invloed scheiding op spijbelen	2.02 (1.26)	1.98 (1.29)	2.00 (1.27)
Armoede gezin	1.74 (1.22)	1.43 (.97)	1.55 (1.07)
Schoolgerelateerd			
Veilig in klas/school?	4.03 (1.12)	4.15 (.93)	4.11 (1.01)
Leerkrachten denken dat ik ga buizen	2.58 (1.34)	2.31 (1.21)	2.41 (1.26)
Gepest op school?	1.53 (1.17)	1.38 (.89)	1.44 (1.00)
Kunnen praten over je problemen met iemand	2.52 (1.50)	2.81 (1.51)	2.69 (1.51)
Weinig geweld op school	3.85 (1.76)	3.48 (1.16)	3.61 (1.18)
Opvatting kwaliteit onderwijs	3.12 (.90)	3.43 (.72)	3.32 (.80)
Samenlevingsgerelateerd			
Jongeren in buurt spijbelen	2.74 (1.42)	2.18 (1.23)	2.39 (1.33)

Noot: Spijb = spijbelaars; niet-spijb = niet-spijbelaars; Alg = algemene resultaten

Waarom spijbel ik? (Roman, 2012, p.39).



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 173 22/01/16 09:21

Spijbelen en schooluitval: de cijfers!

Let op met "cijfers" over spijbelen en schooluitval. Dikwijls gaan de cijfers uit van verschillende omschrijvingen voor de begrippen. Nog erger is het wanneer de cijfers – in een longitudinaal perspectief – gebaseerd zijn op veranderende definities (zie bv. Statistics Belgium, 2015).

Spijbelen in Vlaanderen

Een van de actiepunten van het Spijbelactieplan 2006 was het optimaliseren van de registratie van afwezigheden door de scholen. Het Ministerie voorzag in een elektronisch registratiesysteem dat toelaat elke vorm van afwezigheid te registreren. Deze cijfers kunnen niet alleen gebruikt worden door de school in functie van het opmaken van een eigen spijbelbeleid, de gegevens worden o.a. ook benut door het Ministerie om op hoger niveau het spijbelbeleid bij te sturen en te optimaliseren.
Per school zijn overzichten beschikbaar (zie http://www.ond.vlaanderen.be/leerplicht/algemeen/waarom_spijbelen.htm).

In het kader van een Onderwijskundig Beleids- en Praktijkgericht Wetenschappelijk Onderzoek onderzochten Keppens e.a. (2014) de beschikbare cijfers. In hun analyse bekijken ze verschillende beschikbare databanken (zie trends over de tijd heen) en de mate waarin leerlingen zelf aangeven te spijbelen. De onderzoekers geven aan dat er geen significante verschillen tussen jongens (V) en meisjes (M) vastgesteld worden.
De gegevens van het Jeugd OnderzoeksPlatform (JOP) uit Antwerpen en Gent zijn verzameld in 2012.

	MPJ		*LLP2002*		*ICCS2009*			
	V	M	V	M	V	M		
Nooit	69,5%	62,0%	82,3%	73,1%	72,5%	62,6%		
Bijna nooit	17,8%	18,9%	8,7%	13,3%	13,8%	18,9%		
Soms	9,4%	14,0%	6,9%	8,1%	10,1%	14,4%		
Vaak	2,3%	4,1%	1,3%	2,8%	3,0%	3,5%		
Heel vaak	0,9%	1,0%	0,8%	2,7%	0,6%	0,6%		
P verschil	0,003		0,001		0,001			
	JOP2		*JOP Brussel*		*JOP Antwerpen*		*JOP Gent*	
	V	M	V	M	V	M	V	M
Nooit	81,7%	79,8%	57,1%	54,7%	62,5%	55,0%	64,0%	66,3%
1	10,0%	11,2%	13,9%	15,7%	15,3%	14,8%	17,9%	14,3%
2	2,9%	3,4%	7,7%	7,8%	8,8%	8,6%	7,2%	6,5%
3	2,6%	2,7%	5,3%	5,5%	2,7%	4,1%	2,0%	3,3%
Meer dan 3	2,8%	2,9%	15,9%	16,3%	10,6%	17,5%	8,8%	9,6%
P verschil	0,918		0,882		0,001		0,289	

Cijfers m.b.t. zelfgerapporteerd spijbelgedrag (Keppen e.a., 2014, p.111).

De meest recente beschikbare onderzoeksgegevens werden verzameld door het Jeugd OnderzoeksPlatform (JOP) en zijn van 2013. Deze gegevens bevestigen wat de onderzoekers ook uit andere cijfers concluderen: het percentage problematische afwezigheden blijft toenemen. Dit is in het licht van de talloze maatregelen van de overheid geen mooi palmares.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 174 22/01/16 09:21

Jaar	Nooit gespijbeld	1 keer	2 keer	3 keer	> 3 keer	N
1ste jaar SO	88,4	6,3	2,3	0,6	2,4	903
2de jaar SO	81,7	11,4	2,5	1,5	2,9	857
3de jaar SO	75,0	12,3	4,1	1,9	6,6	1192
4de jaar SO	71,1	13,0	5,8	2,4	7,8	1172
5de jaar SO	65,6	13,2	6,5	3,5	11,2	1075
6de jaar SO	56,9	15,4	9,0	5,3	13,4	947
7de jaar SO	43,2	13,5	12,9	4,5	25,8	155
Totaal	72,0	12,1	5,3	2,6	8,0	6301

Overzicht percentages zelf gerapporteerd spijbelen in de JOP scholenmonitor 2013 (JOP, 2013).

Volgende tekst van Keppens e.a. (2014, p.330) is gebaseerd op hun kwalitatieve onderzoeksdata, na het afnemen van interviews bij verschillende types spijbelaars. Het bevat direct en indirect heel wat handvatten om de "geruisloze" factoren bij het ontstaan van spijbelgedrag aan te pakken: "*In onderzoek naar problematisch spijbelgedrag is de 'eerste keer' vaak onderbelicht. Vaak richt men de aandacht op gebeurtenissen waarna het spijbelgedrag escaleerde of 'turning points' waardoor de spijbelaar tot inkeer komt (…). Nochtans is het onderzoeken van de eerste keer spijbelen zeer relevant. De spijbelinterviews tonen, net zoals het voorkomen van een uitdagende spijbelhouding bij niet-spijbelaars, dat de eerste keer spijbelen niet alleen gezien kan worden als het verleggen van de adolescent zijn grenzen, maar ook zeer onschuldig kan zijn. Toch is vroege detectie zeer belangrijk (…). Bovendien vindt ook leergedrag plaats, spijbelaars leren hoe ze moeten spijbelen. Naarmate men meer spijbelt leert men hoe men door de mazen van het net kan glippen, hoe men liegt tegen ouders en leerkrachten, en hoe men succesvol afwezigheidsbriefjes vervalst.*"

Studiedag rond Vroegtijdig Schoolverlaten (enkel op uitnodiging)

24-10-2014

Op vrijdag 24 oktober organiseert de Vertegenwoordiging, in samenwerking met DG EAC, een studiedag rond vroegtijdig schoolverlaten in België en Europa. Met 11% vroegtijdige schoolverlaters in 2013 scoort België iets onder het Europese gemiddelde, maar veel slechter dan buurlanden FR, LU, NL en DE. Ook regionaal zijn er grote verschillen te merken: 7,5% in Vlaanderen tegenover 17,7% in Brussel en meer dan 14% in Wallonië.



Deze uitval weegt zwaar op de werkgelegenheid en is mede daarom opgenomen in de recente landenspecifieke aanbevelingen van de Raad van de Europese Unie aan België.

Verken deze website van de Europese Commissie met de aankondiging van een studiedag. Je kan meteen alle rapporten en presentaties downloaden (http://ec.europa.eu/belgium/events/141024_education_nl.htm).



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 175 22/01/16 09:21

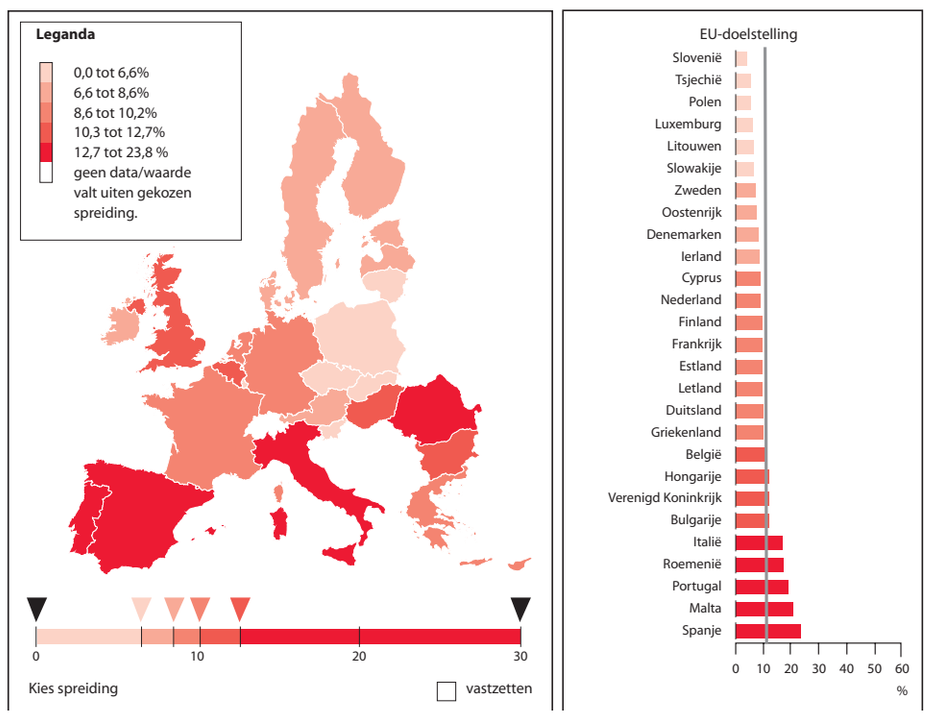
Vroegtijdig schoolverlaten in Vlaanderen, België en in Internationaal perspectief

De gegevens van Eurostat geven een handige kijk op de Vlaamse situatie en plaatsen dit meteen in een internationaal perspectief. Verken zeker de data die je op een handige manier kunt manipuleren op de Eurostat-website (http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/refreshTableAction.do?tab=table&plugin=1&pcode=t2020_40&language=en). Met een 10% leerlingen die vroegtijdig de school verlaten in 2014 halen we het vooropgestelde beleidsdoel van 9 procent nog niet. Vlaanderen scoort ook opvallend lager dan veel Europese landen. De volgende tabel vat dit kernachtig samen.

Landen/% vroegtijdig schoolverlaters	2001	2003	2008	2010	2013
Polen	7,4%	6%	5%	5,4%	5,6%
Zweden	10,2%	9,2%	7,9%	7,1%	7,1%
Nederland	15,1%	14,3%	11,4%	10,0%	9,2%
Frankrijk	13,5%	12,4%	11,5%	12,6%	9,7%
België	13,8%	14,3%	12%	11,9%	11%
Verenigd Koninkrijk	17,8%	Niet beschikbaar	17%	14,9%	12,4%
Spanje	29,7%	31,6%	31,9%	28,4%	20,8%
Malta	54,4%	49,9%	38,1%	24,8%	20,8%

Aandeel voortijdig schoolverlaters van 18 tot 25 jaar in de EU (Centraal Bureau voor statistiek – CBS).

De Eurostat gegevens keren ook terug op de website van het Centraal Bureau voor de Statistiek in Nederland (http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/themas/onderwijs/cijfers/overig/schoolverlaters.htm). Verken ook daar even de *interactieve* kaart!



Internationaal gezien bevindt België zich in een "risicogroep". Opvallend is ook dat de Belgische cijfers in de West-Europese context zich negatief aftekenen tegenover de buurlanden (http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/themas/onderwijs/cijfers/overig/schoolverlaters.htm).



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 176 22/01/16 09:21

Vergelijk de gegevens voor 2001 tot 2013 en vergelijk over landen heen. Je komt onder andere tot de volgende vaststellingen:

- Oost-Europese landen hebben een lage drop-out ratio.
- Het tempo waarin landen erin slagen om de drop-out te verlagen verschilt sterk (bv. Nederland – 5,9% en België – 2.8%).
- Waar België zich in 2001 ruim boven het Europees gemiddelde situeerde, positioneert België zich in 2013 ruim onder het Europees gemiddelde.

Kijken we naar de detailcijfers voor België, dan is de tabel van Statistics Belgium handig: http://statbel.fgov.be/nl/statistieken/cijfers/arbeid_leven/opleiding/vroegtijdig/.

Vroegtijdige schoolverlaters - jaargemiddelden

België	2000	2001	2002	2003	2004 (a)	2005 (a)	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Totaal	13,8%	13,8%	14,1%	14,3%	13,1%	12,9%	12,6%	12,1%	12,0%	11,1%	11,9%	12,3%	12,0%	11,0%
Mannen	16,5%	16,2%	17,1%	16,9%	15,4%	15,2%	15,1%	13,9%	13,4%	12,8%	13,8%	14,9%	14,4%	13,2%
Vrouwen	11,0%	11,3%	11,0%	11,6%	10,8%	10,5%	10,0%	10,3%	10,6%	9,3%	10,0%	9,7%	9,5%	8,7%
Brussels Hoofdstedelijk Gewest	**2000**	**2001**	**2002**	**2003**	**2004 (a)**	**2005 (a)**	**2006**	**2007**	**2008**	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**
Totaal	20,7%	21,0%	22,4%	18,8%	18,1%	19,4%	19,3%	20,2%	19,9%	15,6%	18,4%	18,9%	20,1%	17,7%
Mannen	25,2%	22,9%	26,4%	21,9%	19,4%	20,4%	22,1%	23,4%	22,2%	18,2%	20,4%	21,3%	24,1%	19,4%
Femmes	16,1%	19,3%	18,7%	15,8%	16,9%	18,4%	16,7%	17,3%	17,9%	13,2%	16,5%	16,8%	16,3%	16,1%
Vlaams Gewest	**2000**	**2001**	**2002**	**2003**	**2004 (a)**	**2005 (a)**	**2006**	**2007**	**2008**	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**
Totaal	11,6%	11,5%	11,7%	12,5%	11,0%	10,7%	10,0%	9,3%	8,6%	8,6%	9,6%	9,6%	8,7%	7,5%
Mannen	13,9%	13,5%	14,4%	14,8%	13,3%	13,2%	11,9%	10,9%	9,6%	9,9%	11,4%	12,1%	10,5%	9,3%
Vrouwen	9,2%	9,4%	8,8%	10,2%	8,7%	8,0%	8,1%	7,6%	7,5%	7,2%	7,7%	7,0%	6,8%	5,7%
Waals Gewest	**2000**	**2001**	**2002**	**2003**	**2004 (a)**	**2005 (a)**	**2006**	**2007**	**2008**	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**
Totaal	15,5%	15,8%	16,1%	16,1%	15,3%	14,6%	14,8%	14,3%	15,2%	13,8%	13,7%	14,7%	14,8%	14,7%
Mannen	18,4%	19,3%	19,4%	19,2%	18,1%	17,0%	18,4%	16,1%	16,9%	16,2%	15,9%	17,7%	17,9%	17,8%
Vrouwen	12,6%	12,1%	12,6%	12,8%	12,4%	12,1%	11,0%	12,5%	13,3%	11,4%	11,5%	11,7%	11,7%	11,4%

De cijfers zijn steeds jaargemiddelden. Definitie "Vroegtijdige schoolverlaters": het percentage personen met een leeftijd van 18 tot 24 jaar dat geen diploma hoger secundair onderwijs heeft behaald en geen enkele vorm van onderwijs of vorming meer volgt.
Personen in schoolvakantie worden niet als vroegtijdige schoolverlater beschouwd.
(a) Wegens een wijziging van de variabelen over onderwijs en opleiding, zijn de resultaten niet volledig vergelijkbaar met de voorgaande jaren.

Vergelijking van de regio's in België wat betreft de proportie vroegtijdig schoolverlaters (http://statbel.fgov.be/nl/statistieken/cijfers/arbeid_leven/opleiding/vroegtijdig/).

We herhalen dat de gerapporteerde percentages verschillen van bron tot bron. Veel is telkens afhankelijk van de definitie van wat een vroegtijdig schoolverlater is. Zo is de verschuiving van het leeftijdsvenster met één jaar reeds goed voor een stijging of daling met één procent (zie bv. de gegevens gerapporteerd door het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming van 2015, pp.3-4). Vatten we alle gegevens uit vorige tabellen en grafieken samen dan kunnen we enkele conclusies trekken:

- Er is een dalende trend vast te stellen, deze daling verloopt uiterst langzaam. België bereikte de Europese norm van 10% nog niet.
- Er zijn in België sterk regionale verschillen.
- Vlaanderen bereikte de Europese norm van 10% sinds 2007; pas sinds 2013 zowel wat betreft jongens als meisjes.
- Op landelijk vlak lukt België er moeizaam in om het drop-out gehalte te verlagen (minder dan 3% op 13 jaar).
- Binnen het Vlaams gewest is er tussen 2000 en 2013 een daling van 4%.
- Hoewel Vlaanderen het percentage drop-out terug dringt, zal het tempo fors moeten verhogen wil Vlaanderen het



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 177 22/01/16 09:21

streefdoel van 5,2% in 2020 halen.
- De drop-out bij jongens is duidelijk hoger dan bij meisjes.

De cijfers verbergen overigens de mogelijke gevolgen van een economische realiteit.
In het "Vlaams Hervormingsprogramma Europa 2020" van 2014 wordt bv. gevraagd om voorzichtig om te gaan met de vastgestelde dalende trend in drop-out cijfers van de laatste jaren. De cijfers kunnen gemaskeerd worden door de zwakke economische situatie die veel jongeren voorlopig langer in het onderwijs houdt. Deze dalende trend kan snel weer ombuigen wanneer de arbeidssituatie verbetert. Los daarvan benadrukt het plan 2020 dat jongeren uit gezinnen met lagere inkomens, met laaggeschoolde ouders, met ouders van een vreemde herkomst en jongeren met een functiebeperking extra kwetsbaar blijven.

Het rapport 2020 zet meteen ook de krachtlijn neer voor een preventiebeleid om vroegtijdig schoolverlaten te voorkomen en in te perken. Het rapport ziet *coaching*, *mentorschap* en *studiebegeleiding* als middelen om een tekort aan basisvaardigheden op te heffen bij de risicojongeren. We behandelen dit in meer detail in de volgende paragrafen.

Preventie en interventie

Maatregelen voorgesteld op Europees niveau

Op Europees niveau schuift men alvast de volgende preventie- en interventie-aanpakken naar voren. Daarnaast benadrukken de Europese partners ook compensatiemaatregelen om de schooluitval in het verleden te compenseren door een her-instroom in het onderwijs (Jablonska, 2011, pp.14-17).

Preventiemaatregelen:
- verzeker de onderwijsparticipatie van kleuters uit sociaal kwetsbare groepen;
- garandeer de kwaliteit van het kleuteronderwijs;
- herdenk de lengte van de school- of leerplicht;
- zorg voor een actieve desegregatie-politiek (zie pogingen hervorming SO in Vlaanderen);
- biedt extra ondersteuning aan kinderen met een andere moedertaal;
- verstevig de leerroutes in het beroepsgericht onderwijs;
- zorg voor een grotere flexibiliteit binnen en doorstroommogelijkheden tussen leerroutes in het onderwijs.

Interventiemaatregelen:
- investeer in leerlingen-coaching via mentors, tutors;
- verzorg een gepersonaliseerde studiebegeleiding;
- start met het erkennen van vroegere leerervaring, ook opgedaan buiten een formele schoolcontext;
- geef sociale en/of financiële steun.

Compensatiemaatregelen:
- versterk het tweedekans onderwijs;
- voorzie in – opwaartse – overgangsmogelijkheden tussen verschillende onderwijsvormen; kan je bv. nog terugstromen naar een algemeen vormend onderwijs vanuit een technische of beroepsopleiding?;
- erken vroegere werkervaringen (EVS – Erkennen Vroeger verworven Competenties);
- integreer sociale, financiële, onderwijskundige en psychologische ondersteuning in het onderwijs.

Heel wat van de hier opgesomde maatregelen keren terug in wat in de Vlaamse context wordt voorgesteld op het beleids-, school en leerkrachtniveau.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 178 22/01/16 09:21

Preventie, interventie en compensatie in Vlaanderen t.a.v. spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten

Inleiding

Preventiemaatregelen vinden we terug op verschillende niveaus in Vlaanderen. We inventariseren achtereenvolgens de verschillende initiatieven en kijken eerst naar de kaders die door de Vlaamse overheid zijn uitgetekend. Dan kijken we naar het schoolniveau en "last but not least" op leerkrachtniveau. Vooral getuigenissen van ex-spijbelaars tonen in het belang van dit laatste niveau aan: de positieve band met een leerkracht.

Preventiemaatregelen van de Vlaamse overheid

Uit het bovenstaande blijkt alvast dat de Vlaamse overheid spijbelen benadert als een ernstige problematiek. Zeer concreet werd reeds vanaf 2006 een actieplan opgezet. Dit werd herwerkt in 2012. Het Spijbelactieplan 2006 *"Een sluitende aanpak van spijbelen en schoolverzuim* bouwt verder op twaalf verschillende acties. Deze acties zijn gericht op zowel bewustmaking over spijbelgedrag, als op maatregelen die de overheid, de school en andere betrokkenen nemen om spijbelgedrag te voorkomen, maatregelen gericht op curatie bij effectief spijbelgedrag. De resultaten van het actieplan werden bijgesteld in het Spijbelactieplan 2012 *Spijbelen en andere vormen van grensoverschrijdend gedrag.* Spijbelen wordt hierbij gezien als "slechts één vorm" van grensoverschrijdend gedrag naast andere. Dit is een relevante ontwikkeling omdat veel scholen en leerkrachten een probleem hebben met de versplintering, ze ervaren problemen om externaliserend probleemgedrag in de ruimste zin van het woord aan te pakken. Verschillende vormen van grensoverschrijdend gedrag hebben, zoals we kunnen vaststellen, dikwijls een gemeenschappelijke oorzaak en kunnen dan ook gecoördineerd aangepakt worden. Elke vorm van externaliserend probleemgedrag vraagt wel eigen accenten.

Het actieplan 2012 werd door het Vlaams onderwijsbeleid uitgewerkt in samenwerking met andere beleidsdomeinen (welzijn, politie, justitie, medische sector). Het actieplan *Actieplan spijbelen en andere vormen van grensoverschrijdend gedrag* (2012) is gebaseerd op 6 pijlers. We bespreken kort elke pijler en geven voorbeelden van concrete acties. Zoals uit de formulering blijkt gaat het in veel gevallen om intenties en dus om nog te realiseren acties. Verschillende parlementaire vragen uit 2013 en 2014 stellen daarom prangende vragen naar de feitelijke voortgang in de uitvoering van het beleidsplan. Het antwoord op die parlementaire vragen lichten we straks even toe:

1. Het in kaart brengen van het fenomeen.
   - Optimaliseer de interne procedure voor het registreren van leerplichtcontrole.
   - Wissel gegevens uit met buurlanden (vooral Nederland) bij problematische afwezigheden van leerlingen uit een buurland.
2. Informeren en sensibiliseren
   - Nieuwe vormings- en infopakketten.
   - Extra info op de educatieve portaalsite van de overheid.
3. Preventie
   - Herwerken participatiedecreet om ouders beter te kunnen betrekken.
   - Schoolaanwezigheid versterken vanaf de kleuterschool.
   - Uitbouw leerlingenbegeleiding.
   - Verbeteren schoolklimaat en veiligheidsgevoel.
4. Begeleiding
   - Investeren in schoolvervangende onderwijsprogramma's (zie de eerdere beschreven Time-out projecten).
   - Training scholen en andere actoren in het omgaan met crisissituaties.
   - Begeleiding van langdurig niet-ingeschreven leerlingen.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 179 22/01/16 09:21

5. Sanctionering
    - Protocollen waarbij scholen samenwerken met de lokale politie.
    - Uitwerken gepaste maatregelen die jeugdrechters kunnen opleggen.
    - Inventaris van de Gemeentelijke Administratieve Sancties (GAS boetes) die kunnen uitgeschreven worden.
    - Inventaris en evaluatie van het terugvorderingsbeleid voor schooltoelagen en de administratieve boetes voor ouders.
6. Bijzondere doelgroepen
    - Overleg activeren tussen gesloten instellingen en de federale gevangenissen en onderwijs.
    - Het "recht op leren" maximaal garanderen bij leerlingen in de vrijwillige of gedwongen hulpverlening.
    - Aparte focus op jongeren uit Midden- en Oost-Europa; bv. informatiecampagnes rond het belang van onderwijs, stimuleren van lokale initiatieven bij Roma en woonwagenkinderen, … .
    - Aanpassen regelgeving bij niet-begeleide minderjarigen en illegaal verblijvende jongeren.
    - Uitbouw onderwijs in asielcentra, observatie- en oriëntatiecentra voor niet-begeleide minderjarigen, … .
    - Sluitend systeem voor leerplichtcontrole in het Brusselse Gewest.
    - Verstrengen van inbreuken op het huisonderwijs. Regelmatig verplichtte deelname aan examens van de centrale examencommissie.
    - Ingrepen voor luxe-verzuim, tienermoeders, tijdelijk onderwijs aan huis, … .

Het actieplan schuift dus acties naar voren op een continuüm van preventie naar interventie. De vraag is wat er van deze acties reeds is gerealiseerd?

Zoals blijkt uit recente parlementaire vragen (2013 en 2014) zijn veel plannen niet gerealiseerd en is er vooral veel extra informatie verzameld. Zie bijvoorbeeld:

- Parlementaire vraag van Kathleen Helsen (http://www.vlaamsparlement.be/Proteus5/showSchriftelijkeVraag.action?id=927295).
- Parlementaire vraag van Ingeborg De Meulemeester (http://www.vlaamsparlement.be/Proteus5/showSchriftelijkeVraag.action?id=927295).

De parlementaire vragen leiden vooral tot de kritiek dat er teveel gepraat en te weinig wordt gedaan. Acties blijken te versnipperd, de voorziene middelen voor de acties ontbreken en/of de verantwoordelijkheid voor de acties wordt doorgeschoven naar de school en de leerkracht. Daarbij valt dikwijls het begrip "schoolautonomie".



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 180 22/01/16 09:21

Overzicht terugvorderingen omwille van problematisch afwezigheid en onvoldoende aanwezigheid 2 jaar op rij*				
	Kleuteronderwijs	Lager onderwijs	Secundair onderwijs	Eindtotaal
Terugvordering van de toelage ontvangen voor 2009-2010	**430**	**40**	**476**	**946**
Antwerpen	143	16	135	294
Brussel (19 gemeenten)	11	0	42	53
Limburg	70	7	42	119
Luik	1	0	0	1
Oost-Vlaanderen	127	10	161	298
Vlaams-Brabant	36	4	35	75
Waals-Brabant	0	0	1	1
West-Vlaanderen	42	3	60	105
Terugvordering van de toelage ontvangen voor 2010-2011	**376**	**71**	**562**	**1.009**
Antwerpen	121	31	139	291
Brussel (19 gemeenten)	16	1	63	80
Henegouwen	1	0	1	2
Limburg	55	4	46	105
Oost-Vlaanderen	105	28	211	344
Vlaams-Brabant	31	3	42	76
Waals-Brabant	1	0	0	1
West-Vlaanderen	46	4	60	110
Terugvordering van de toelage ontvangen voor 2011-2012	**376**	**71**	**572**	**1.019**
Antwerpen	129	22	157	308
Brussel (19 gemeenten)	12	1	45	58
Limburg	47	9	58	114
Oost-Vlaanderen	108	29	172	309
Vlaams-Brabant	41	5	50	96
Waals-Brabant	0	0	1	1
West-Vlaanderen	39	4	88	131
Niet in België gedomicilieerd	0	1	1	2

Een voorbeeld van een "datagedreven" antwoord op een parlementaire vraag m.b.t. het beleid t.a.v. spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten http://www.vlaamsparlement.be/Proteus5/showSchriftelijkeVraag.action?id=929553.

Er is ook het *Actieplan Vroegtijdig schoolverlaten* (s.d.) (http://www.ond.vlaanderen.be/secundair/Actieplan_Vroegtijdig_Schoolverlaten_def.pdf) dat acties voorstelt volgens het Europees Referentiekader 'Bestrijden van vroegtijdig schoolverlaten'; indien de planning was gevolgd, dan zouden vrijwel al acties moeten gerealiseerd zijn.
Veel van de voorgestelde acties komen overeen met wat reeds in verband met spijbelen werd aangeduid:

- *Preventie:* duidelijk informeren over de bestaande regelgeving omtrent flexibele leerwegen in het secundair onderwijs.
- *Interventie*: verzamelen en verspreiden van praktijkvoorbeelden van (peer)coaching.
- *Compensatie*: verder uitbouwen en faciliteren van kwalificerende beroepsgerichte trajecten in samenwerking met o.m. het volwassenenonderwijs, VDAB, Examencommissie, Syntra en bedrijven/organisaties.
- *Overkoepelende actie*: opmaak van een draaiboek met een lokaal afsprakenkader voor scholen, CLB's, de VDAB en andere betrokken actoren bij het bestrijden van vroegtijdige schoolverlaters. Daarbij is er prioritaire aandacht voor de grootstedelijke context en de regio Brussel.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 181 22/01/16 09:21



dS De Standaard

MAANDAG 2 MAART 2015

Adopteer wat groen voor uw huis: contacteer het plantenasiel
10

Roxane Gay: het boegbeeld van een nieuwe generatie feministen
D2

Diploma vaker via tweede kans

Steeds meer mensen proberen hun diploma secundair alsnog te halen in het tweedekansonderwijs. En de cursisten zijn er steeds jonger.

Bericht in De Standaard van 2 maart 2015 over de verdubbeling van het leerlingenaantal in het tweede-kans onderwijs. Het twijfelachtige "palmares" van het Vlaamse onderwijs omvat onder andere de verdubbeling van het aantal leerlingen dat studeert via het tweede-kans onderwijs (TKO). Men kan enerzijds dit als een positief element bekijken en benadrukken dat vroegtijdige schoolverlaters alsnog een kans krijgen om op die manier – in een combinatie van leren en werken – een diploma te behalen. Anderzijds is het een directe indicator van het centrale probleem in het secundaire onderwijs: het onderwijs is niet aangepast voor een groeiende groep leerlingen. Hieruit kan men ook concluderen dat de verlenging van de leerplicht van 16 tot 18 jaar onvoldoende heeft geleid tot het "herdenken" van het soort onderwijs dat 16 tot 18-jarigen nodig hebben.

In de context van de verschillende "actieplannen" keren dikwijls dezelfde maatregelen terug die we reeds eerder bij de aanpak van externaliserend probleemgedrag op de kaart hebben gezet:

- Het **Spijbelteam** heeft in samenwerking met de pedagogische begeleidingsdiensten een spijbelkijkwijzer voor scholen secundair onderwijs opgesteld (zie http://ond.vlaanderen.be/leerplicht/kijkwijzer/definitieve%20versie%20secundair%20onderwijs_1%20pdf_20081014.pdf).
- **Time-out** projecten: spijbelen kan één van de redenen zijn om een leerling op te nemen in een Time-out project. Zoals eerder besproken biedt Time-out zowel de leerling als de school een rustperiode om erna met volle moed opnieuw tegen te gaan. Van belang is de follow-up van een leerling na een Time-out periode. Zo blijkt dat het van belang is om ook de school en het CLB te betrekken bij een afsluitend gesprek met de Time-out begeleider. Wie van de partijen heeft eventueel ondersteuning nodig bij verdere opvolging van de jongere? Bij een langdurige Time-out heeft een opvolgingsgesprek plaats na drie maanden. Bij vroegtijdige schoolverlaters wordt er vaker ingetekend op langdurige Time-out.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 182 22/01/16 09:21

- **Hergo**: ook Herstelgericht groepsOverleg blijkt relevant in de context van spijbelen en mogelijke drop-out. In combinatie van een kortlopende Time-out blijkt Hergo te werken om de verschillende partijen samen te brengen, een analyse van de probleemsituatie aan te pakken en afspraken voor het vervolg te maken. Uiteraard is in deze gevallen geen sprake van een klassieke dader-slachtoffer situatie, maar is er wel een situatie ontstaan die verschillende partijen in moeilijkheden samenbrengt: leerlingen, leerkrachten, ouders, school, … (zie voor meer info http://www.ond.vlaanderen.be/leerplicht/actoren/time-out/).
- **Startbanenplan**: op 1 april 2000 trad het startbanenplan (of Rosettaplan) van de federale Minister van Tewerkstelling en Arbeid in werking. Dit plan zorgt voor *tewerkstelling van jonge schoolverlaters* met een baan in combinatie met een opleiding. In de context van dit thema is vooral één project van belang: **het JoJo-project**. Daarin werden in een eerste fase 153 banen toegekend aan het project "Scholen voor Jongeren, Jongeren voor Scholen." In dit project worden laaggeschoolde jongeren bijgeschoold en aangesteld als preventiemedewerker. Ondertussen proberen ze hun secundair onderwijs af te ronden via de examencommissie. De jongeren worden ingezet in schoolacties om het schoolklimaat te verbeteren; vooral in scholen met een risicopubliek. De Vlaamse Overheid breidde het initiatief in 2006 uit met 200 voltijdse banen. Met deze middelen worden zowel preventiemedewerkers als *onderhoud*smedewerkers tewerkgesteld.



Verken de website van het JOJO project http://www.ond.vlaanderen.be/jojo/.

De aanpak van het JoJo-project past in de hernieuwde aandacht voor het stelsel van leren en werken. Ook de Sociaal Economische Raad Vlaanderen benadrukt het belang hiervan (SERV, 2013). Tegelijkertijd zegt de SERV in haar rapport hierover dat er ook problemen zijn; onder andere het gebrek aan stageplaatsen in het bedrijfsleven om de jongeren in te schakelen.

Preventiemaatregelen op het schoolniveau

Heel wat maatregelen op het overheidsniveau verschuiven de verantwoordelijkheid voor de implementatie naar het schoolniveau.

1. *Zorg voor een positief schoolklimaat.*
   Op het belang van een positief schoolklimaat gingen we uitgebreid in in eerdere thema's, o.a. de relatie leerling-leerkracht en bij de thematiek rond pesten. De positieve resultaten van het hanteren van een 'whole-school' benadering als Schoolwide Positive Behavior Support-programma (SWPBS) en Whole School Approach (WSA) kwamen daarbij aan bod. Beide benaderingen kunnen ook ingezet worden als preventie-aanpak bij spijbelgedrag.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 183 22/01/16 09:21

Nog in functie van een positief schoolklimaat biedt het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming scholen handelingstips aan naar de leerlingen, leerkrachten, startende leerkrachten, leerlingenbegeleiders, coördinatoren en ouders toe (http://www.ond.vlaanderen.be/leerplicht/actoren/scholen/positief_schoolklimaat.htm). Vooral het contact met de ouders lijkt een extra aandachtspunt. Naast openheid van de school naar de ouders toe via transparante, regelmatige informatie en communicatie wijst het ministerie op het belang van het moment van inschrijving. Hier wordt best veel aandacht aan besteed. Het is namelijk het eerste contact van de school en leerkrachten met de ouders en de leerling. Hier wordt het schoolreglement, met aandacht voor belangrijke aspecten, waaronder het schoolbeleid naar pesten en spijbelen toe, rustig doorgenomen. Bij de inschrijving wordt de basis gelegd voor een relatie die een vertrouwensrelatie zou moeten worden in functie van een positieve ontwikkeling van de leerling. Contact met de school op een laagdrempelige manier moet steeds mogelijk zijn voor ouders en leerlingen. We komen op de relatie met ouders terug, verder in dit handboek. In functie van een goed schoolklimaat kan de school ook gebruik maken van een JOJO-er die een brug kan vormen tussen de school en de leerling-spijbelaar (zie hierboven).

2. *Zorg voor een goede registratie en opvolging van afwezigheden.*
   Dit lijkt een herhaald pijnpunt in het spijbelbeleid van scholen en de overheid: het gebrek aan gegevens. Maar tegelijkertijd is het ook een discussiepunt dat scholen op tafel leggen. De voorgestelde aanpak van de overheid veroorzaakt zeer veel administratieve overlast (zie bv. http://www.ond.vlaanderen.be/leerplicht/actoren/scholen/registreren.htm).

Is je school spijbelproof?
Hoe meer je 'ja' antwoordt, hoe meer je school in staat is om spijbelen te voorkomen.

- Mijn school zorgt ervoor dat leerlingen graag naar school komen.
- Bij de inschrijving peilt de school naar het schoolverleden van de leerling en bespreekt ze het belang van aanwezig zijn.
- Leerlingen weten bij wie ze terechtkunnen met school- en privéproblemen.
- Ouders weten wanneer hun kind afwezig mag zijn en hoe ze dit moeten wettigen.
- Leerlingen weten wanneer ze ongewettigd afwezig zijn.
- Mijn school heeft een uitgewerkt spijbelbeleid.
- Mijn school evalueert geregeld alle antispijbelmaatregelen.
- Alle leraren weten hoe ze moeten omgaan met afwezigheden.
- Mijn school houdt voor elk lesuur nauwkeurig bij wie wanneer afwezig was.
- Mijn school werkt structureel samen met het CLB om spijbelaars te begeleiden.
- Ouders en leerlingen weten welk gevolg de school geeft aan spijbelen.

Test jezelf. In het themanummer van Klasse over spijbelen verscheen onder andere deze "test" om de spijbelrobuustheid van een school in kaart te brengen (http://www.klasse.be/leraren/eerstelijn/spijbelen/#test).



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 184 22/01/16 09:21

Preventie door de leerkracht(en)?

"De leerkracht in de klas" is een factor van formaat in de aanpak van de spijbelproblematiek. Dit werd reeds een aantal keren herhaald in dit thema. Leerkrachten worden naar voren geschoven in functie van de preventie van spijbelen maar ook bij het (blijven) ondersteunen, stimuleren en opvolgen van ex-spijbelaars om terugval te voorkomen en de leerling die terugkomt "binnen te houden".



De kortfilm: "Ik ben blij dat je terug bent op school" schetst op een indringende manier hoe leerkrachten en anderen echte "krachten" zijn in de aanpak van spijbelen (https://vimeo.com/79145241). Je 'ziet' en 'hoort' verhalen van ex-spijbelaars, leerkrachten en andere actoren zoals CLB-medewerkers en beleidvoerders. Gemeenschappelijk in alle getuigenissen is dat allen wijzen op het belang van een positieve school- en klassfeer. Vooral de ex-spijbelaars getuigen hoe de persoonlijke betrokkenheid en het blijvend engagement en de coaching van, al is het maar van één leerkracht, het verschil maakte en hen motiveerde om het spijbelgedrag te staken en terug te keren naar de school.

Wat werkt? Succesvolle interventies samengevat

Kenmerken van succesvolle spijbelacties

Algemeen werkzame factoren

In hun recente overzichtsstudie vatten de Baat, Messing & Prins (2014, pp.11-12) de algemene kenmerken samen van succesvolle anti-spijbelacties. Ze onderscheiden algemene en specifieke succesfactoren. De eerste lijst gaat in op de algemene kenmerken van de acties. Daarbij is de link tussen wat een leerkracht doet in de klas en de opvolging op schoolniveau van belang:

- een goede werkrelatie tussen leerling en leerkracht;
- aansluiten bij wat leerlingen motiveert;



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 185 22/01/16 09:21

- kies een aanpak die past bij de achtergronden van het concrete verzuim en er uit voortvloeiend voortijdig schoolverlaten;
- structureer de aanpak: definieer heldere en concrete doelstellingen, volg een doordacht opzet, plan en faseer vooraleer je effecten verwacht;
- kijk na of de aanpak wel loopt zoals die gepland en bedoeld is; 'treatment integrity' of 'fidelity';
- garandeer professioneel handelen; verzorg dus de professionalisering van de leerkrachten, verzorg zijn/haar werkomstandigheden, let op onbedoelde extra werkdruk en volg zelf de aanpak op door begeleiding.

Specifiek werkzame factoren

Voor de specifiek werkzame factoren kijken we vooral naar de individuele leerling en naar de klascontext. Veel eerder genoemde maatregelen in functie van een succesvol klasmanagement keren hierbij terug.

Op het niveau van de leerling:

1. Relatie: aandacht geven aan de leerling, zodat deze zich herkend en erkend voelt; respect tonen voor de leerlingen in eigen gedrag en in eigen taalgebruik.
2. Competentie: bevorder competenties die helpen bij het maken van contact met anderen, bij het tonen van respect en voor het expliciet aangeven dat je anderen waardeert.
3. Autonomie: bevorder de zelfwerkzaamheid, kies voor maatwerk dat rekening houdt met het niveau en de behoefte van de leerling; versterk het zelfvertrouwen door succesvolle aanpakken te belonen.

Op het niveau van de klas:

1. Regels & routines: benadruk een vaste, voorspelbare gang van zaken, zorg voor een ordelijke en functionele omgeving, ga efficiënt met de tijd om.
2. Ordemaatregelen: bekrachtig positief gedrag (belonen, prijzen), sanctioneer ongewenst gedrag/wangedrag, en wees vooral zeer consequent in het bekrachtigen en het sanctioneren.
3. Mentale houding van de docent: wees alert (wees je bewust van wat er zich op ieder moment op iedere plek in de klas gebeurt); ga uit van een emotionele objectiviteit (op een niet-emotionele, zakelijke manier omgaan met ordeverstoringen).

Kenmerken van succesvolle programma's voor het voorkomen van schoolverzuim èn schooluitval

Opnieuw is de overzichtsstudie van de Baat, Messing & Prins handig om dit in kaart te brengen (2014, p.13). Uit hun analyse van zowel Nederlandse als internationale bronnen, leiden zij de volgende kenmerken van effectieve preventieprogramma's af die schoolverzuim/schooluitval helpen voorkomen:

- Probeer onderwijsachterstanden reeds op kleuterleeftijd te voorkomen en te beperken.
- Stimuleer de schoolprestaties en de leermotivatie door de leerlingen succeservaringen op te laten doen.
- Pas de leerdoelen en de daarbij passende prestatie-eisen aan op het niveau van de leerlingen.
- Werk aantrekkelijk en boeiend onderwijs uit.
- Zorg voor een effectieve organisatie van de school door een sterk onderwijskundig leiderschap, een accent op de verwerving van basisvaardigheden, het garanderen van een ordelijk en veilig klimaat, door het benadrukken van hoge verwachtingen bij de prestaties van leerlingen en een permanente evaluatie van vorderingen van de leerlingen.
- Geef structureel aandacht aan de professionalisering van leerkrachten in goed klasmanagement: het stellen en handhaven van duidelijke regels, normen en verwachtingen voor gewenst gedrag van leerlingen met een aangepast straf- en beloningssysteem, effectieve instructiemethoden en het samenwerkend leren in kleine groepjes.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 186 22/01/16 09:21

- Zorg voor een veilige leeromgeving, met onder meer aandacht voor het tegengaan van pesten.
- Hanteer een consequent en eenduidig spijbelbeleid dat wordt gekenmerkt door: het afstemmen van de aanpak op de achtergronden van het verzuim, betrokkenheid van ouders, duidelijke sancties die snel worden toegepast en het monitoren van (hardnekkige) spijbelaars.
- Creëer en onderhoud de band tussen de leerling en de school. De leerkracht-leerling relatie is essentieel. Een goede relatie met minimaal één docent heeft reeds een positief effect. Benadruk "Binding". Deze binding volgt uit de ervaring van de leerlingen dat ze 'gezien worden'. Een leerling die letterlijk en figuurlijk 'niet wordt gezien' zal eerder afhaken dan een leerling die merkt dat hij verwacht wordt op school, dat men hem mist wanneer hij er niet is, wanneer hij/zij voelt dat hij/zij opgemerkt wordt wanneer ze wel op school zijn.
- Voor risicojongeren zijn – mits goed gestructureerde – positieve effecten te bereiken met mentoring en coaching. Van der Steeg, van Elk & Webbink (2012) konden uit een gerandomiseerd experiment waarin leerlingen *intensieve coaching* kregen afleiden dat, na één jaar, de kans op vroegtijdig schoolverlaten daalde met 40%. Intensieve coaching verkleint zowel de kans op het vroegtijdig verlaten van de concrete opleiding, als op het vroegtijdig verlaten van de school. Intensieve coaching zou dus zowel een preventief als een curatief effect hebben.
- Werk als professioneel netwerk samen met leerkrachten, hulpverleners, politie, mentoren en sociaal werkers.
- Begeleid de overgang van risicojongeren naar een andere/volgende onderwijsvorm of studierichting, of de arbeidsmarkt.

Samenvatting

1. Externaliserend probleemgedrag is: alle gedrag dat het klasklimaat negatief beïnvloed, gedrag dat 'verstorend' werkt, dat medeleerlingen en leerkracht afleidt van het lesgebeuren en nefast is voor het bereiken van een adequate leeromgeving.
2. Storend probleemgedrag staat synoniem voor asociaal gedrag en alledaagse ordeverstoorders.
3. Ontwrichtend probleemgedrag verwijst naar spijbelen, pesten, seksuele intimidatie en ander delinquent gedrag. Daarbij staan agressiesvormen, pesten en spijbelen/dropout centraal.
4. Bij spijbelen worden veel sub-vormen onderscheiden vooraleer er sprake is van een permanente spijbelaar.
5. In Vlaanderen is er – ondanks de mediaberichten hierover – geen stijging in externaliserend probleemgedrag.
6. Een zwakkere sociale binding is de hoofddimensie bij de oorzaken voor externaliserend probleemgedrag.
7. Preventie bij externaliserend probleemgedrag start op het schoolniveau en gaat door op het klas- en leerkrachtniveau. Het is handig om hierbij gebruik te maken van een preventiepiramide.
8. Centraal in schoolgebaseerde evidence-based aanpakken van externaliserend probleemgedrag staan Schoolwide Positive Behavior Support-aanpakken.
9. In Vlaanderen is SWPBS opgestart als WSA.
10. Bij "curatie" van storend externaliserend probleemgedrag staan contracten, zelfreflectie en gedragsfunctie-analyse centraal (perspectief leerling).
11. Bij "curatie" van ontwrichtend externaliserend probleemgedrag staan Time-out, Hergo, en eventueel samenwerking met het "Aanspreekpunt jeugdcriminaliteit voor scholen" centraal (perspectief leerling).
12. Pesters en gepesten hebben concrete kenmerken . Dit zijn indicatoren voor mogelijk risico op pestgedrag.
13. Bij cyberpesten stellen we vooral een gebrekkige binding vast met ouders en leerkrachten.
14. KiVa en andere succesvolle antipest-aanpakken hebben een reeks duidelijke kenmerken.
15. Spijbelen is een indicator voor latere drop-out / vroegtijdig schoolverlaten.
16. Momenteel zijn er in Vlaanderen 10% vroegtijdige schoolverlaters (niet-gekwalificeerde uitstroom). Dit is significant hoger dan in veel andere landen.
17. Spijbelaars worden geregistreerd als code 10B of 30B.
18. Er zijn heel wat externe actoren die bij de aanpak (preventie, interventie, compensatie) betrokken worden.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 187 22/01/16 09:21

19. In de literatuur worden er klassieke en geruisloze factoren onderscheiden als oorzaken van spijbelen. Geruisloze factoren zijn gemakkelijker te hanteren in functie van interventies.
20. In Vlaanderen zijn de spijbelcijfers problematisch. Er zijn opvallende verschillen in leeftijden en regio's.
21. Op Europees niveau onderscheid men in de aanpak van spijbelen en drop-out: preventie, interventie en compensatie.
22. In de Vlaamse aanpak van het Spijbelactieplan worden 6 clusters aan acties voorgesteld. Het valt op dat er aparte aandacht is voor bijzondere doelgroepen.
23. In de Vlaamse context lijkt het beleid op gespannen voet te staan met de schoolautonomie.
24. Bij spijbelen en drop-out staan de volgende aanpakken centraal: Spijbelteams, Time-out, Hergo en Startbanenplan.
25. Succesvolle acties kunnen getypeerd worden door te kijken naar kenmerken van de acties zelf en factoren in de leerling en op het niveau van de klas.

Kernbegrippen

- Absoluut verzuim
- Actoren bij spijbelen
- Antipestaanpak
- Curatie
- Cyberpesten
- Drop-out
- Externaliserend probleemgedrag
- Geruisloze risicofactoren
- Hergo
- KiVa-programma
- Ongeoorloofd spijbelen
- Ontwrichtend probleemgedrag
- Preventiepiramide van Deklerck
- Preventieve aanpakken voor pesten
- Preventieve aanpakken voor spijbelen
- Schoolverzuim
- Schoolwide Positive Behavior Support
- Sociale binding
- Spijbelteam
- Startbanenplan
- Storend probleemgedrag
- Succesvolle aanpak
- SWPBS
- Typen schoolverzuim
- Vroegtijdig schoolverlaten
- Whole-School-Approach (WSA)

Referenties

Algozzine, R., Horner, R. & Putnam, R. (2006). Academic Achievement and the Implementation of School-wide Positive Behavior Support, *Positive Behavioral Interventions and Supports Newsletter*, 3(1). Opgehaald van https://www.pbis.org/resource/257/academic-achievement-and-the-implementation-of-school-wide-behavior-support op 3 maart 2015.

Baboe, Z., Elnems, T., van der Mark, H. (2014). *Externaliserend probleemgedrag bij jongeren: De rol van gezinstypen in externaliserend probleemgedrag van jongeren*. Onuitgegeven Bachelorproef, Utrecht: Universiteit Utrecht. Opgehaald van http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/288636 op 20 februari 2015.

Barrett. S., Bradshaw, C. & Lewis-Palmer, T. (2008) Maryland statewide Positive Behavior Interventions and Supports Initiative: Systems, Evaluation and Next Steps. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 10, 105-114.

Bradshaw, C., Mitchell, M. & Leaf, P. (2010). Examining the effects of school-wide positive behavioral interventions and supports on student outcomes: Results from a randomized controlled effectiveness trial in elementary schools. *Journal of Positive Behavior Interventions,* 12, 133-148.

Bradt, L. (2012). *Onderzoeksnota Hergo.* Gent; Universiteit Gent. Opgehaald van http://wvg.vlaanderen.be/jongerenwelzijn/assets/docs/ons/studies-onderzoeken/onderzoeksnota_hergo.pdf op 20 februari 2015.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 188 22/01/16 09:21

Burke, M., Davis, J., Hagan-Burke, S., Lee, Y & Fogarty, M. (2014). Using SWPBS Expectations as a Screening Tool to Predict Behavioral Risk in Middle School. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 16(1), 6-17. DOI: 10.1177/1098300712461147.

Burssens, D. & Vettenburg, N. (2008). Herstelgericht groepsoverleg in de Vlaamse schoolcontext, *TJK*, 3-4, 176-180. Opgehaald van http://www.kekidatabank.be/docs/Publicaties/2008%20BURSSENS%20VETTENBURG%20Herstelgericht%20groepsoverleg%20in%20de%20Vlaamse%20schoolcontext.pdf op 20 februari 2015.

Callens, M., Noppe, J. & Vanderleyden, L. 2013). *De sociale staat van Vlaanderen 2013.* Brussel: Vlaamse overheid. Opgehaald van http://ww.ademloos.be/sites/default/files/2013-12-09-ssv_2.pdf op 22 februari 2015.

CBS (Centraal Bureau voor de Statistiek). *Onderwijs (2015). Voortijdig schoolverlaten in EU.* Opgehaald van http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/themas/onderwijs/cijfers/overig/schoolverlaters.htm op 20 februari 2015.

Craig, W. M., Pepler, D., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21(1), 22-36.

Crone, D. & Horner, H. (2013). *Gedragsondersteuning in Positive Behavior Support. Strategieën voor effectieve oplossingen bij gedragsproblemen in de school*. Huizen: Pica.

Dalgiç, G. & Bayhan, G. (2014). Meta-Analyse over Student misbehaviors that Affect Classroom Management. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 9(2), 101-116. Opgehaald van http://www.world-education-center.org/index.php/cjes/article/viewArticle/1.5 op 20 februari 2015.

de Baat, M. (2010). *Wat werkt bij het voorkomen en verminderen van schoolverzuim*? Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut. Opgehaald van http://www.nederlandsjeugdinstituut.nl/nl/Watwerkt_Schoolverzuim.pdf op 23 november 2014.

de Baat, M. & Foolen, N. (2012). *Oorzaken van schoolverzuim en voortijdig schoolverlaten*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut. Opgehaald van http://www.nji.nl/nl/Oorzaken_schoolverzuimenvsv.pdf op 17 februari 2015.

de Baat, M., Messing, C. & Prins, D. (2014). *Wat werkt bij schoolverzuim en voortijdig schoolverlaten?* Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut. Opgehaald van http://www.nji.nl/nl/Watwerkt_VSVenverzuim.pdf op 12 februari 2015.

Deboutte, G. (2008). *Pesten en geweld op school: handreiking voor een daadkrachtig schoolbeleid.* Brussel: Ministerie van Onderwijs en Vorming. Opgehaald van http://www.ond.vlaanderen.be/antisociaalgedrag/pgs/default.htm op 20 februari 2015.

Deboutte, G. (2009). Geweld op school : pleidooi voor een realistisch en zorgzaam beleid. Impuls voor onderwijsbegeleiding, *Impuls*, 39(3), 99-106. Opgehaald van http://cego.inform.be/InformCMS/custom/downloads/Ond_D&P_Geweld_op_school_IMPULS.pdf op 20 februari 2015.

Deketelaere, G. (2013). *Als team groeien in SWPBS-aanpak*. Go4talent. Opgehaald van http://go4talent.be/2013/11/24/als-team-groeien-in-swpbs-aanpak/ op 20 februari 2015.

Demanet, J. & Van Houtte, M. (2012a). School belonging and school misconduct: the differing role of teacher and peer attachment. *Journal of School and Youth Adolescence*, 41(4), 499-514.

Demanet, J. & Van Houtte, M. (2012b). Teachers' attitudes and students' opposition. School misconduct as a reaction to teachers' diminished effort and affect. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 860-869. DOI:10.1016/j.tate.2012.03.008.

Douwe, Y. (2013). *De relatie tussen normbesef, pro-sociaal gedrag, gedragsproblemen en psychosociale problemen bij jongeren. Onderzoek onder jongeren van 12 tot 18 jaar in het voortgezet middelbaar onderwijs*. Onuitgegeven Masterproef, Leiden: Universiteit Leiden. Opgehaald van https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/20718/Y.B.vanDouwe-Masterscriptie.pdf?sequence=1 op 20 februari 2015.

Eber, L. (2006). *Illinois PBIS evaluation report*. LaGrange Park: Illinois State Board of Education, PBIS/EBD Network.

Education and Culture DG. (2011). *Early School Leaving*. Opgehaald van http://localeducation.eu/Portals/EducationalSystems/EU_policyframe_EarlySchoolLeaving_2011.pdf24 op 26 februari 2015.

Gesquière, P. & Grietens, H. (2008). *Jongeren met leer- en gedragsproblemen*. Leuven: Acco



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 189 22/01/16 09:21

Horner, R., Sugai, G., Smolkowski, K., Eber, L., Nakasato, J., Todd A. & Esperanza, J. (2009) A Randomized, Wait-List Controlled Effectiveness Trial Assessing School-Wide Positive Behavior Support in Elementary Schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 11(3), 133-144.

Horner, R., Sugai, G., Todd, A. & Lewis-Palmer, T. (2005). School-wide positive behavior support. In L. Bambara & L. Kern (Eds.), *Individualized supports forstudents with problem behaviors: Designing positive behavior plans*, pp.359-390. New York: Guilford Press.

Jablonska, D. (2011). *Early School Leaving in Europe: A Pathway for Change*. Opgehaald van http://ec.europa.eu/belgium/events/docs/jablonska.pdf op 25 februari 2015.

JOP (2015). *Bevindingen uit de JOP-monitor 3 en de JOP-schoolmonitor*, Leuven: Acco. Opgehaald van http://www.jeugdonderzoeksplatform.be/files/fiche_JOPmonitor_2013_hfst_5.pdf op 20 februari 2015.

Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: Grades 4–6. *Child Development*, 82(1), 311-330.

Kärnä, A., Voeten, M., Little, T., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa anti-bullying program; Grades 4-6. *Child Development*, 82, 311-330.

Keppens, G., Spruyt, B. & Roggemans, L. (2014). *Van occasionele tot reguliere spijbelaar: een onderzoek naar het profiel van spijbelaars en de invloed van school en omgeving op spijbelen.* Brussel: Vakgroep Sociologie. Opgehaald van http://www.ond.vlaanderen.be/obpwo/projecten/2011/11.03/ER_spijbelaar_def2.pdf op 01 maart 2015.

Klasse (1997). *Agressieve leerlingen*. 73. Opgehaald van http://www.klasse.be/archief/agressieve-leerlingen/ op 20 februari 2015.

Klasse voor Leraren (2014). *Themanummer Spijbelen*. Opgehaald van http://www.klasse.be/leraren/eerstelijn/spijbelen/#test op 10 december 2014.

Kuiper, I. (2012). *Voorkom probleemgedrag. Strategieën die werken op de basisschool.* Amsterdam: SWP.

Kumpfer, K. & Turner, C. (1991). The Social Ecology Model of Adolescent Substance Abuse: Implications for Prevention. *The International Journal of the Addictions*, 25(4a), 435-463.

Lamote, C., Van Landeghem, J., Blommaert, M., Nicaise, I., De Fraine, B. & Van Damme, J. (2013). Voortijdige schoolverlaten in Vlaanderen: een stand van zaken en een voorstel van aanpak. In M. Callens, J. Noppe, & L. Vanderleyden, (Eds.), *De sociale staat van Vlaanderen 2013*, pp.13-60. Brussel: Vlaamse overheid. Opgehaald van http://ww.ademloos.be/sites/default/files/2013-12-09-ssv_2.pdf op 22 februari 2015.

Lane, K., Menzies, H, Bruhn, A. & Crnobori, M. (2011). *Managing challenging behaviors in schools: research-based strategies that work*. New York: The Guilford Press.

Leonard, H. (2014). Als school agressie aanpakken en voorkomen. Onuitgegeven informatiebrochure. Opgehaald van http://www.ond.vlaanderen.be/welzijn/infostudiedagen/agressiepreventie/syllabus_schoolbeleid_agressie_FOD_WASO_okt_14.pdf op 10 februari 2014.

Lievrouw, T., Wybouw, F. & Kolijn, S. (2011). *Haalbaarheidsstudie van een monitoringsysteem voor antisociaal gedrag en onveiligheidsgevoelens op school – Samenvatting* -.OBPWO-project 09.02. Brussel-Gent: VUB-Universiteit Gent. Opgehaald van http://www.ond.vlaanderen.be/obpwo/projecten/2009/0902/OBPWO_09.02_samenvatting.pdf op 20 februari 2015.

Lievrouw, T., Wybouw, F. & Kolijn, S. (2011b). *Haalbaarheidsstudie van een monitoringsysteem voor antisociaal gedrag en onveiligheidsgevoelens op school.* OBPWO-project 09.02. Brussel-Gent: VUB-Universiteit Gent. Opgehaald van http://www.ond.vlaanderen.be/obpwo/projecten/2009/0902/OBPWO-09.02_rapport_DEF.pdf op 20 februari 2015.

McIntosh, K., Chard, D., Boland, J. & Horner, R. (2006). Demonstration of combined efforts in schoolwide academic and behavioral systems and incidence of reading and behavior challenges in early elementary grades. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8, 146-154

Pleysier, S., Put, J., Siongers, J. & Spruyt, B. (2013). *Jongeren in cijfers en letters.* Leuven: ACCO.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 190 22/01/16 09:21

Provincie Limburg Educatief Centrum (2010). *Stimuleren van het algemeen welbevinden en sociale vaardigheden van kinderen en jongeren op school, in de klas en thuis – themaproject "pesten op school"*. Hasselt: Provincie Limburg Educatief Centrum – welbevinden. Opgehaald van http://www.cyberpesten.be/info/sites/default/files/fotos/pesten_brochure.pdf op 20 februari 2015.

Rijksoverheid (2015). *Alertheid geboden voor veiligheid van leerling en docent.* Opgehaald van http://www.rijksoverheid.nl/nieuws/2015/01/15/alertheid-geboden-voor-veiligheid-van-leerling-en-docent.html op 3 maart 2015.

Roevens, E., Verdonck, E. & Boutte, G. (2008). *Onderzoeksrapport beleidsindicatoren timeout projecten in het onderwijs*. Brussel : Departement Onderwijs en Vorming, Gemeenschap en Welzijn. Opgehaald van http://www.law.kuleuven.be/linc/onderzoek/Time_Out_volledig_onderzoeksrapport.pdf op 20 februari 2015.

Roman, F. (2012). *Spijbelen in het Gentse Secundair Onderwijs: Verklarende Factoren en Interventies.* Onuitgegeven masterproef. Gent: Universiteit Gent. Opgehaald van http://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/001/893/784/RUG01-001893784_2012_0001_AC.pdf op 12 februari 2015.

Rumberger, R. (2001). *Why Students Drop Out of School and What Can Be Done*. Santa Barbara: University of California. Opgehaald van http://civilrightsproject.ucla.edu/research/k-12-education/school-dropouts/why-students-drop-out-of-school-and-what-can-be-done/rumberger-why-students-dropout-2001.pdf op 24 februari 2015.

Rumberger, R. (2011). *Dropping Out*. Opgehaald van http://mina.education.ucsb.edu/rumberger/book/ch1.pdf op 24 februari 2015.

SERV (2013). *Advies. Leren en werken: naar een krachtige omgeving*. Brussel: Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen. Opgehaald van file:///C:/Users/BDC/Downloads/SERV_ADV_20130916_evaluatielerenenwerken.pdf op 18 februari 2015.

Sijbers, R., Fettelaar, D., de Wit, W. & Mooij, T. (2014). *Sociale veiligheid in en rond scholen*. Nijmegen: Radboud Universitreit, ITS. Opgehaald van http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/rapporten/2014/12/01/sociale-veiligheid-in-en-rond-scholen.html op 17 februari 2015.

Simons-Morton, B., Crump, A., Denise L. Haynie, D. & Saylor, K. (1999). Student–school bonding and adolescent problem behavior. *Health Educational Research,* 14(1), 99-107. Opgehaald van http://her.oxfordjournals.org/content/14/1/99.abstract op 20 februari 2015.

Statistics Belgium (2015). *Vroegtijdige schoolverlaters*. Opgehaald van http://statbel.fgov.be/nl/statistieken/cijfers/arbeid_leven/opleiding/vroegtijdig/ op 20 februari 2015.

Sun, R. & Shek, D. (2012a). Classroom Misbehavior in the Eyes of Students: A Qualitative Study. *The Scientific World Journal*, ID 398482. Opgehaald van http://dx.doi.org/10.1100/2012/398482 op 26 november 2014.

Sun, R. & Shek, D. (2012b). Student Classroom Misbehavior: An Exploratory Study Based on Teachers' Perceptions. *The Scientific World Journal*, article ID 208907. Opgehaald van http://dx.doi.org/10.1100/2012/208907 op 26 november 2014.

Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational Researcher*, 39(1), 38-47.

Ttofi, M. & Farrington, D. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7, 27-56. DOI 10.1007/s11292-010-9109-1.

Van Damme, K., Van Der Eycken, M., Vandevelde, K., Van Proeyen, L. & Van Bever, F. (2014). *Wie is er niet als de schoolbel rinkelt? Evaluatie 2012-2013*. Brussel: Ministerie van Onderwijs en Vorming. Opgehaald van http://www.ond.vlaanderen.be/wegwijs/agodi/pdf/leerplicht/AgODi_Rapport_Leerplicht_Schoolbel_rinkelt_2012-2013.pdf op 11 januari 2015.

van der Steeg, M. & Webbink, D. (2006). *Voortijdig schoolverlaten in Nederland: Omvang, beleid en resultaten*. Den Haag: Centraal Planbureau. Opgehaald van http://www.nji.nl/nl/Databanken/Voortijdig-schoolverlaten-in-Nederland-omvang,-beleid-en-resultaten op 26 februari 2015.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 191 22/01/16 09:21

van der Steeg, M., van Elk, R. & Webbink, D. (2012). *CPB Discussion Paper. 224. Zorgt intensieve coaching voor minder voortijdig schoolverlaten? Empirisch bewijs van een gerandomiseerd experiment. (vertaling van de Engelstalige originele versie).* Den Haag: Centraal Planbureau. Opgehaald van file:///C:/Users/BDC/Downloads/cpb-discussion-paper-224-zorgt-intensieve-coaching-voor-minder-voortijdig-schoolverlaten.pdf op 26 februari 2015.

Van Rooij, E., Pass, J. & van de Broek, A. (2010). *Geruisloos uit het onderwijs. Het verschil tussen klassieke en geruisloze risicofactoren van voortijdig schoolverlaten*. Literatuurstudie. Nijmegen: ResearchNed. Opgehaald van http://www.aanvalopschooluitval.nl/userfiles/file/Geruisloos%20uit%20het%20onderwijs.pdf op 23 januari 2015.

van Rooijen-Mutsaers, K., Udo, N., Wienke, D. & Daamen, W. (2013). *Wat werkt tegen pesten?* Utrecht: NJI Nederlands JeugdInstituut. Opgehaald van http://www.nji.nl/nl/Watwerkt_Pesten.pdf op 15 februari 2015.

Vettenburg, N. & Huybregts, I. (2001) *Onveiligheidsgevoelens en antisociaal gedrag. Een onderzoek naar de onveiligheidsgevoelens bij leerkrachten en antisociaal gedrag bij leerlingen.* Leuven: Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie. Opgehaald van http://www.ond.vlaanderen.be/welzijn/infostudiedagen/agressiepreventie/syllabus_schoolbeleid_agressie_FOD_WASO_okt_14.pdf op 20 februari 2015.

Vettenburg, N. & Huybregts,I. (2001b), *Pesten en geweld op school: Waar gaat het om?* Opgehaald van http://www.ond.vlaanderen.be/antisociaalgedrag/pgs/MIN-Pesten-3hoofdstuk1.pdf op 20 februari 2015.

Vlaams Hervormingsprogramma 2012 Europa 2020 (2012). Opgehaald van http://www.vlaandereninactie.be/sites/default/files/VHP-zonder-bijlages1.pdf op 20 februari 2015.

Vlaams Hervormingsprogramma 2014 Europa 2020 (2014). Opgehaald van http://www.vlaandereninactie.be/sites/default/files/vlaams_hervormingsprogramma.pdf op 20 februari 2015.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2014). *Antisociaal gedrag op school. Geweld, ongewenst seksueel gedrag en pesten.* Opgehaald van http://www.ond.vlaanderen.be/antisociaalgedrag/pgs/default.htm op 12 november 2014.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2015). *Leerrecht en leerplicht. Wat is spijbelen*? Opgehaald van http://www.ond.vlaanderen.be/leerplicht/algemeen/wat_is_spijbelen.htm op 9 januari 2015.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2015a). *Actieplan Vroegtijdig Schoolverlaten*. Opgehaald van http://www.ond.vlaanderen.be/secundair/Actieplan_Vroegtijdig_Schoolverlaten_def.pdf op 17 februari 2015.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (s.d.). *Actieplan spijbelen en andere vormen van grensoverschrijdend gedrag* (2012). Opgehaald van http://www.ond.vlaanderen.be/leerplicht/Documenten/actieplan-spijbelen-en-andere-vormen-van-grensoverschrijdend-gedrag-2012.pdf op 20 februari 2015.

Vliek, L., Overbeek, G. & Orobio de Castro, B. (2014). "I want to behave prosocially and I can choose to do so": Effectiveness of TIGER (Kanjertraining) in 8- to 11-year-olds. The *European Journal of Developmental Psychology,* 11(1), 77-89.

Walgrave, L. (2001), *Geweld op school. Onveiligheid en onveiligheidsgevoelens.* Leuven: K.U. Leuven. Opgehaald van http://www.ond.vlaanderen.be/obpwo/projecten/1998/9804/default.htm op 15 februari 2015.

Walrave, M. & Demoulin, M. (2009). *Cyberpesten: Pesten in Bits en Bytes.* Observatorium van de Rechten op het Internet. Opgehaald van http://www.internet-observatory.be/internet_observatory/pdf/brochures/Boek_cyberpesten_nl.pdf op 10 januari 2015.

Wiemke, D., Anthonijsz, I., Abrahamse, S., Dammen, W. & Nieuwboer, A. (2014*). Beoordeling anti-pestprogramma's.* Rapportage van de commissie voor het Ministerie Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW). Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut. Opgevraagd van http://www.nji.nl/nl/Beoordeling-anti-pestprogrammas.pdf op 03 maart 2015.

Williams, Y. (2015), *Externalizing Behaviors: Examples & Definition.* Opgehaald van http://education-portal.com/academy/lesson/externalizing-behaviors-examples-definition.html#lesson op 21 januari 2015.

Williford, A., Boulton, A., Noland, B., Little, T. D., Kärnä, A., & Salmivalli, C. (2012). Effects of the KiVa anti-bullying program on adolescents' depression, anxiety, and perception of peers. *Journal of abnormal child psychology*, 40(2), 289-300.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 192 22/01/16 09:21



Thema 5

Leeromgevingen en klasmanagement

Vragen uit de onderwijspraktijk

- Ik haal de eindtermen niet bij deze leerlingen, wat moet ik doen?
- Wat is het verschil tussen regels in een reglement en leerdoelen/eindtermen?
- Waar kan ik mijn studenten nu nog wel voor voor motiveren?
- Moet ik me meer afstemmen op wat ze moeten kennen voor hun werk, beroep, ... hun later leven?
- Welke klasaanpakken "werken" en "werken niet"?
- Wat? Leerlingen nu ook al keuzes geven hoe ze willen geëvalueerd worden?
- Help me, de meeste leerlingen hebben totaal geen interesse meer in de school. Enkel wat buiten school gebeurt interesseert hen nog.
- Mag ik nu eigen regels opleggen?
- Tablets gebruiken in de klas … dat is toch de kat bij de melk zetten?
- Is het waar dat de school- en klasinrichting er ook toe doet?
- Hoe kan ik m'n toetsing aanpassen zodat m'n klasmanagement geoptimaliseerd wordt, maar waarbij ik toch nog m'n leerplan vrij volledig nastreef?
- …

Leerdoelen

Na afronding van dit thema beheers je de volgende leerdoelen:

- De centrale rol van niet-cognitieve eindtermen illustreren met voorbeelden.
- De VOETen gebruiken als uitgangspunt voor "andere" keuzes bij het uitwerken van onderwijs.
- Beseffen dat elke beslissing bij leerdoelen, leerstof, media, werkvormen en evaluatie een effect heeft op klasmanagement.
- Initiatieven – zoals het SODA-attest – situeren binnen het ruimere kader van beslissingen rond de componenten van het didactisch handelen.
- De klasinrichting (bv. schikking van stoelen/banken) kunnen variëren in functie van klasmanagement.
- Een samenwerking met actoren in de context van het onderwijs (bv. ouders), gebruiken als basis voor een leeromgeving die het klasmanagement bevordert.
- Organisatie-aspecten (bv. begin-uur) zien als een aanknopingspunt voor klasmanagement.
- De klasschikking manipuleren in functie van een geschikte ondersteuning van leerprocessen en klasmanagement.
- De "action" zone herkennen in een ruimtelijk klasopzet.

Mindmap



Advance organizer

Maak zelf een eerste schema waarbij je voor de verschillende componenten van het didactisch handelen nakijkt hoe klasmanagement beïnvloed wordt door de concrete beslissingen als leerkracht. Gebruik hiervoor het volgende schema:



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 194 22/01/16 09:22

Component van het didactisch handelen	Voorstel van maatregel die het klasmanagement beïnvloedt
Leerdoelen	
Leerstof	
Werkvormen	
Media	
Evaluatie	

Leeromgevingen

In dit relatief korte thema keren we terug naar heel wat ideeën, suggesties, vragen, beslissingen, factoren, … die in de andere thema's naar voren werden geschoven om specifieke aspecten van klasmanagement hanteerbaar te maken.

In het eerste thema behandelden we bij het begrip "organisatie" exemplarisch reeds twee onderwerpen: "regels" en "infrastructuur" en dit als onderdeel van beslissingen die leerkrachten nemen of waarmee ze rekening moeten houden bij het uitwerken van hun lessen. Naast deze twee topics, zijn er nog veel andere processen en variabelen bij verschillende actoren die een rol spelen. We herhalen dat we reeds veel elementen in dit verband direct of indirect hebben aangehaald in de vorige thema's.

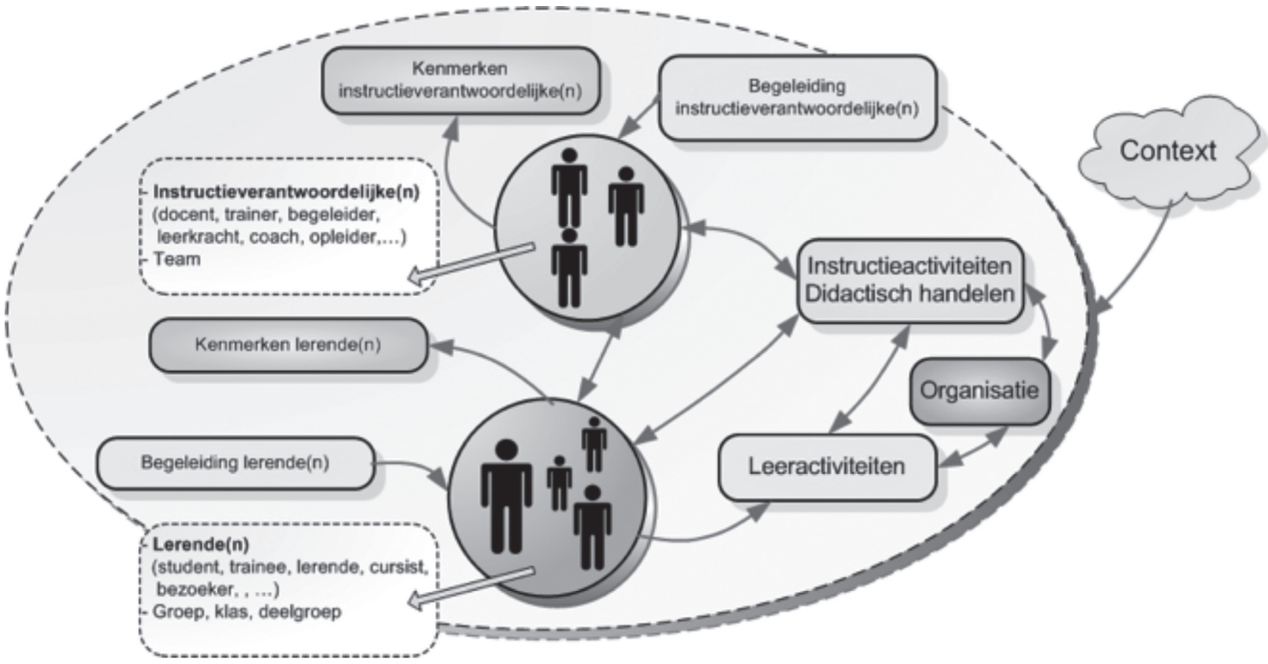
We gebruiken dit thema als een soort "integrator" van de vele elementen die eerder in kaart zijn gebracht. Het verschil is dat we terugkeren naar het referentiekader zoals het in het eerste thema is uiteengezet. Let op, we zullen daarbij vooral kijken naar het microniveau en de link met het mesoniveau. Wat betreft het macroniveau verwijzen we naar de initiatieven van de overheid die soms school-overstijgend zijn opgezet of waarbij andere partners aan bod komen.

We herhalen vanuit dit thema dat klasmanagement raakt aan ALLE beslissingen die we nemen in relatie tot het referentiekader in een leer- en instructiesituatie.
Emmer & Stough (2001, p.106) beschrijven dit als volgt: "*Teaching is a cognitively challenging process in which teachers are continuously required to make decisions about their instructional and classroom management.*"

In de figuur hieronder hernemen we de variabelen en processen die op het microniveau een rol spelen. Je ziet dat op het microniveau alle elementen van het referentiekader een rol spelen: instructie-activiteit, organisatie, leeractiviteiten, context, kenmerken en begeleiding van de leerkracht en kenmerken en begeleiding van de leerling. Verder herhalen we elementen uit de vorige hoofdstukken, maar ordenen ze nu in relatie tot andere beslissingen. Meteen wordt de complexiteit duidelijk van een gericht klasmanagement en besef je dat alles elkaar beïnvloedt.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 195 22/01/16 09:22



Referentiekader dat verwijst naar de actoren, processen en variabelen die samenhangen in een leer- en instructiesetting (Valcke, 2010, p.21).

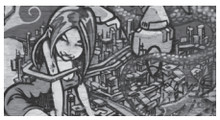
Componenten van het didactisch handelen

Leerdoelen

Uiteraard baseren leerkrachten zich, voor het bepalen van de leerdoelen, op het leerplan en op de manier waarop deze in lespakketten, handboeken, leermaterialen zijn beschreven. Toch benadrukken heel wat auteurs – en blijkt ook uit de praktijk – dat de relatieve vrijheid die leerkrachten hebben bij het operationeel invullen van leerdoelen, best benut wordt in functie van het klasmanagement.

Uit onderzoek blijkt dat klasmanagement gunstig beïnvloed wordt wanneer:

- *Leerkrachten hun doelen zeer expliciet definiëren.*
  Operationele leerdoelen geven zeer concreet aan wat leerkrachten verwachten van hun leerlingen. Vergeet niet dat goed geoperationaliseerde leerdoelen ook de leerkracht helpen in het beter selecteren van een geschikte werkvorm, de leerstof en de evaluatie-aanpak. Onduidelijke leerdoelen veroorzaken meteen ruis bij de leerlingen: leerlingen pakken iets verschillend aan, starten niet, worden onzeker, vertonen vermijdingsgedrag, klagen, veroorzaken geroezemoes in de les, … .
- *Leerdoelen gecommuniceerd worden.*
  Leerlingen weten beter wat er van hen verwacht wordt wanneer de leerdoelen helder zijn. De nadruk op communicatie over de leerdoelen vinden we in heel wat onderzoek; zie bv. Kane, Taylor, Tyler & Wooten (2011). Ook uit meta-analyses blijkt overduidelijk het belang van expliciete doelen die doorgegeven worden aan de leerlingen.

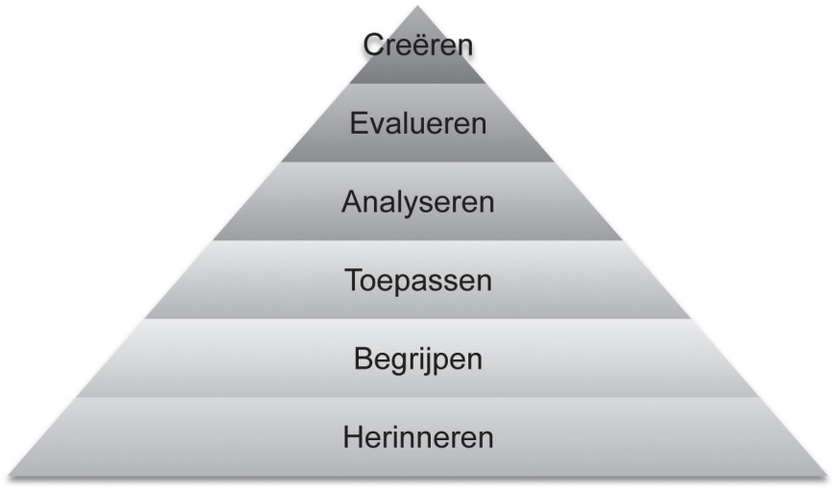


Klasmanagement en reflectie 2016.indd 196 22/01/16 09:22

Domain 3. Teaching for Learning	
3.1 The teacher communicates standards-based instructional objectives, high expectations, instructive directions, procedures, and assessment criteria.	• Teacher writes lesson plans with clear and measurable standards-based instructional objectives. • Teacher selects and designs instructional activities that are aligned to the instructional objective, establish high expectations for student performance, provide opportunities for students to make continuous progress toward meeting the standards, and makes connections within or across disciplines. • Lesson plans are aligned with the lesson observed. • Teacher clearly and accurately communicates standards-based instructional objectives. • Teacher clearly and accurately communicates instructional directions and procedures for the activity. • Teacher communicates high expectations for standards-based student work. • Teacher emphasizes completion of work and encourages students to expend their best effort. • Teacher clearly communicates to students the assessment criteria that are aligned with the standards-based instructional objectives.

De nadruk op het expliciet doorgeven welke doelen men wil nastreven; zie ook in de rechterkolom de nadruk op de evaluatiecriteria die gekoppeld zijn aan de leerdoelen (overgenomen uit Kane, Taylor, Tyler en Wooten, 2011).

- *Leerdoelen van een hoger niveau benadrukt worden, eenmaal de funderende kennisbasis is verworven.*
  Veel leerlingen haken af wanneer lessen blijven hameren op begrippen, feitenkennis, herhalen van definities, … . Leerlingen voelen zich meer uitgedaagd, wanneer "hogere orde" leerdoelen naar voren komen. Hattie (2009, p.161) benadrukt in de conclusies bij zijn meta-analyse dat uitdagende leerdoelen – dus pittiger dan wat net op het niveau is van de leerling – een energie-genererend effect hebben. Ze verhogen de motivatie, maken de activiteit meer uitdagend. Hattie rapporteert een gemiddelde effect size voor dit kenmerk van instructie (d = .56, ibid, p.162).



Herwerkte taxonomie van Bloom (zie Anderson, Krathwohl, Airasian, Cruikshank, Mayer, Pintrich, Raths & Wittrock, 2001).



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 197 22/01/16 09:22

- *Affectieve en sociale doelen in voldoende mate worden nagestreefd.*
  Naast het benadrukken van leerdoelen van een hoger niveau, benadrukken heel wat auteurs ook het voldoende nastreven van affectieve en sociale leerdoelen; dikwijls ook aangeduid als attitudes. In de recente meta-analyse van 213 onderzoeken (opgezet in het lager tot het hoger secundair onderwijs) door Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger (2011) werd vastgesteld dat het investeren in het nastreven van sociaal-affectieve leerdoelen een algemeen positieve impact had op een scala aan variabelen, waaronder klasmanagement: de ontwikkeling van sociale en emotionele vaardigheden, attitudes, constructief gedrag, en leerprestaties.

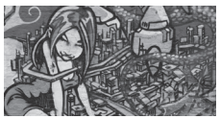
		Outcomes					
		SEL skills	Attitudes	Positive social behavior	Conduct problems	Emotional distress	Academic performance
Group							
Total	ES	0.57*	0.23*	0.24*	0.22*	0.24*	0.27*
sample	CI	0.48 to 0.67	0.16 to 0.30	0.16 to 0.32	0.16 to 0.29	0.14 to 0.35	0.15 to 0.39
	N	68	106	86	112	49	35
Class by	ES	0.62*	0.23*	0.26*	0.20*	0.25*	0.34*
Teacher	CI	0.41 to 0.82	0.17 to 0.29	0.15 to 0.38	0.12 to 0.29	0.08 to 0.43	0.16 to 0.52
	N	40	59	59	53	20	10
Class by	ES	0.87*	0.14*	0.23	0.17*	0.21	0.12
Nonschool	CI	0.58 to 1.16	0.02 to 0.25	−0.04 to 0.50	0.02 to 0.33	−0.01 to 0.43	−0.19 to 0.43
Personnel	*N*	21	18	11	16	14	3
Multicomponent	ES	0.12	0.23*	0.19	0.26*	0.27*	0.26*
	CI	−0.35 to 0.60	0.15 to 0.31	−0.02 to 0.39	0.17 to 0.34	0.07 to 0.47	0.16 to 0.36
	N	7	26	16	43	15	22

*$p \leq .05$.

Overzicht van de effecten van de interventies op de verschillende afhankelijke variabelen, waaronder klas-managementaspecten; ES staat voor Effect Size; CI voor Confidence Interval (Overgenomen uit Durlak e.a., 2011, p.413).

- *De focus op attitudes centraal staat in de schoolvisie.*
  In het eerste thema werd reeds een voorbeeld besproken van deze aanpak: het SODA-project. In de Gentse regio hebben heel wat scholen (vooral met meer beroepsgerichte onderwijsvormen) een samenwerking opgezet met het bedrijfsleven om vier attitude-doelen centraal te stellen: Stiptheid-Orde-Discipline-Attitude. Ondertussen hebben scholen over gans Vlaanderen zich aangesloten bij het project. De vier attitudes zijn gekozen na overleg met het bedrijfsleven dat juist die houdingen als kritische succesfactoren ziet voor een goede job. De samenwerking tussen school en het lokale bedrijfsleven is vrij essentieel voor het project. Leerlingen die namelijk een SODA-attest behalen, krijgen in de lokale bedrijven voorrang voor weekendjobs, vakantiejobs en uiteindelijk ook bij een tewerkstelling. Aan de basis van een SODA-attest ligt een schoolbrede evaluatie van de houdingen van de leerlingen. Niet enkel de leerkracht, maar ook het onderhoudspersoneel, ateliermedewerkers, het secretariaat, de klasseraad werken mee om tot een 360° perspectief te komen van de mate waarin leerlingen de attitudes bereiken. De klasseraad beslist op basis van alle informatie over een "score" (A of B) voor elk criterium:
  - Stiptheid: op tijd komen, niet spijbelen, geen ongewettigde afwezigheden, ...
  - Orde: materiaal mee, kledij in orde, ...
  - Discipline: veiligheidsvoorschriften respecteren, schoolregels nakomen, werkplaatsreglement volgen, ...
  - Attitude: arbeidsattitude en leerattitude, engagement (leerlingenraad, …), respect, beleefdheid, … .

In het SODA-project legt men de link met intrinsieke motivatie, positieve werkhoudingen, positieve bekrachtiging van leerlingengedrag, … .
In heel wat opzichten kan het SODA-project ook als een "school-wide" initiatief worden getypeerd. In het thema over



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 198 22/01/16 09:22

externaliserend probleemgedrag benadrukten we reeds het belang van een dergelijke schoolbrede aanpak.
Lees er even de visie op na van dit SODA-project (http://www.gsiw.be/sites/default/files/hoofdmap/130108soda-attest_kta_gent_visie_.pdf) en je zult merken dat het project start vanuit een gedeelde visie bij alle actoren in een school. Alle leerkrachten moeten namelijk de principes onderschrijven en de focus vertalen, naar hun klaspraktijk. Dit zal verschillen bij leerkrachten die meer algemene vakken of meer praktijkgerichte vakken geven. Op de website van het project kan je ook getuigenissen van leerkrachten bekijken die deze brede waaier van vakgebieden weerspiegelen.



Verken de SODA-website om de basisprincipes van de aanpak te kennen. Je merkt meteen dat er een link gelegd wordt met schooluitval, klasmanagement, schoolklimaat, enz. (http://www.sodajobs.be/over/sodajobs-vr-leerkrachten).

Leerstof

Voor alle duidelijkheid, leerstof verwijst naar de "inhouden" die men gebruikt om de leerdoelen na te streven: de verhalen, teksten, vragen, problemen, voorbeelden, … die de basis vormen van een instructieactiviteit.
In het thema m.b.t. motivatie werd het begrip "keuze" benadrukt voor het bevorderen van autonome regulatie. Keuzes geven bij de selectie van leerstof kan zich vertalen in leerlingen de kans te geven om zelf opdrachten, taken, opdrachten, vragen, toepassingscontexten, boeken, … naar voren te schuiven of te kiezen uit een breder aanbod. Verschillende auteurs benadrukken in verband met het geven van "keuzes" ook begrippen zoals "responsibility" en "accountability" (McCombs, 2012). Differentiëren in de leerstof is ook belangrijk vanuit het PCM om tegemoet te komen aan meerdere persoonlijkheidsstijlen van de leerlingen.



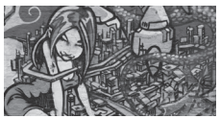
Klasmanagement en reflectie 2016.indd 199 22/01/16 09:22

Didactische werkvormen

We weten dat de didactische werkvormen verwijzen naar de manier waarop leerkrachten leeractiviteiten uitlokken bij hun leerlingen. Hoe zorgen we ervoor dat leerlingen actief aan de slag gaan in functie van het ontwikkelen en beheersen van het gedrag dat voorop staat in de leerdoelen?

- Vermijd "receptieve" werkvormen waarbij de leerlingenactiviteit continu beperkt blijft tot luisteren, schrijven.
- Ga – wanneer mogelijk in functie van de leerdoelen – uit van werkvormen waarin interactie tussen leerlingen centraal staat: debat, discussie, panelgesprek, commentaren schrijven, blogs uitwerken, … . Vergeet niet dat dit soort werkvormen meteen ook toelaat om naast kennisgerichte leerdoelen, ook attitudes na te streven zie bv. de vakoverschrijdende eindtermen.
- Emmer & Stough (2001, p.106) herhalen in dit verband dat werkvormen die gebaseerd zijn op samenwerken positief zijn in functie van klasmanagement. Ze benadrukken op hetzelfde moment dat deze werkvorm veel eisen stelt aan een goede voorbereiding en begeleiding door de leerkracht. Heel wat leerkrachten vermijden daarom groepswerk. Auteurs benadrukken het belang van heldere groepsdoelen, het belang om desnoods ook expliciet individuele leerdoelen naar voren te schuiven. Uit meta-analyses van Johnson & Johnson (1999) en Slavin (1990, 1991) blijkt overigens dat leerkrachten verkeerdelijk verwachten dat leerlingen "kunnen" samenwerken in groep. Groepswerk veronderstelt een expliciet leerproces wat betreft de veronderstelde samenwerkingsvaardigheden. Wong & Wong (1991, p.12) benadrukken de volgende aanpakken zodat groepswerk niet alleen succesvol wordt, maar meteen ook de fundering legt voor klasmanagement:
  1. Geef elke groep een duidelijk naam of nummer.
  2. Bepaal op voorhand de grootte van elke groep.
  3. Leg het doel, de te gebruiken materialen en de stappen in de procedure vast die de groep moet volgen.
  4. Leer de groepsleden de gevraagde procedure expliciet aan.
  5. Leer de groepsleden eventueel vaardigheden aan om te kunnen samenwerken; vaardigheden die bij die bepaalde opdracht centraal staan.
  6. Maak dat zowel de groep, als elk individu een verantwoordelijkheid krijgt die bijdraagt tot het succes van de groep (vertaal dit in de scoringsaanpak).
  7. Vraag aan de groep dat ze zichzelf evalueren naar de mate waarin effectief is samengewerkt.

  De geschetste aanpak is congruent met studies die – aanvankelijk gestuurde – vormen van groepswerk benadrukken (zie bv. Dove & Giouroukakis, 2013).
- Wallace, Sung & Williams (2014) benadrukken strategieën die de autonomie van leerlingen versterken en dit in functie van een beter klasmanagement. Op basis van de analyse van video-opnames van lessen, komen ze tot een helder overzicht van autonomie-ondersteunende werkvormen. Deze worden samengevat in onderstaande figuur uit het onderzoekartikel. De kern is: geven van keuzemogelijkheden, de relevantie benadrukken van de activiteiten, flexibel inspelen op wat de leerlingen inbrengen, zelfstandig en vooral onafhankelijk denken aanvaarden en stimuleren, afwijkende ideeën aanvaarden, hun perspectief durven meenemen, bij communicatie met leerlingen een "open houding" aannemen, blijven luisteren naar kritiek, opmerkingen, negatieve gevoelens, … .



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 200 22/01/16 09:22

Operational definitions of autonomy-supportive instructional interactions.

Autonomy-support category	Definition
Providing meaningful choice	• Allowing students to work in their own way by giving students freedom of mobility, opportunities to collaborate with other students, and/or choices to use their own methods/topics for completing activities.
Fostering relevance	• Encouraging and helping students identify their personal goals, values and interests. • Providing explicit purpose in lessons or objectives that connect to students' lives/plans.
Remaining adaptive in practice	• Exhibiting flexibility and following students' leads, ideas, comments, and/or perspectives. • Incorporating student input in the planning or carrying out of classroom activities.
Promoting independent thinking	• Supporting students' metacognition by offering advice or engaging in a line of questioning that helps students think through problems, improve their skills, or transfer knowledge. • Offering different perspectives and encouraging students to think about multiple viewpoints.
Using open communication	• Practicing transparency by actively listening to students, taking on students' perspectives, and providing students with information about their own thinking/experience. • Allowing student criticism and being receptive toward students' expressions of disagreement. • Accepting students' negative affect by acknowledging and validating students' emotions.

Overzicht van de strategieën die op basis van het onderzoek van Wallace e.a. (2014, p.37) een positief effect hebben op het versterken van de autonomie van de leerlingen.

- Het onderzoek van Wallace e.a. (2014, p.38) keek ook na wat leerkrachten zelf naar voren schuiven als effectieve kenmerken van didactische aanpakken die het klasmanagement versterken. Op basis van focusgroepen werden de video-analyse resultaten besproken en schoven leerkrachten de volgende kenmerken van de didactische aanpakken naar voren. Deze lijst is direct inspirerend bij het selecteren van nog andere didactische aanpakken:
  - Strakke structuur aanbrengen in de leeractiviteit.
  - Heldere regels en afspraken vastleggen.
  - Groepsactiviteiten expliciet beheersen, bewaken, … .
  - De actieve leerlingenbetrokkenheid continue opvolgen.

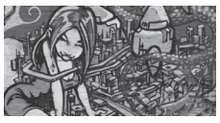


Klasmanagement en reflectie 2016.indd 201 22/01/16 09:22

"How would that look for you?"
"In the beginning, you may not feel comfortable." "Don't get discouraged."
"Yes, thank you I forgot that?" "O.K. you can use that."
"Now let me ask you this … ."
"Some people might prefer … ."
"That's why we … ." "First, we are going to … ." "If you are done with your notebook, then you need to … ."
"I love that you guys do that, and most of us do a really good job of that but … ." "I will be reasonable."
"You may move to whatever part of the room you would like, but please do not … ." "So make sure whatever choice you make, you … ."
"You are going to need to assign who is responsible to what." "I definitely think you all did better this week." "I know that you might be really concerned … ."
"I like what this group is doing … ."
"That is one strategy, but have you considered … ."
"If you want to discuss as a group, that is fine. If you want to think by yourself first, that is fine."
"If you understand [content], it will be easier to … ." "… because of your experience."
"So I moved you back here, because … ."
"If you feel a ruler will help, then yes, you can use one."
"If there are four pages to read, maybe you could split two and two?" "What do you think you are going to want to do the next two days?" "Sometimes it makes more sense to do that."

Voorbeelden van typische zinnen die leerkrachten gebruiken in de context van hun didactische aanpak en die de autonomie van hun leerlingen versterken (gebaseerd op Wallace e.a., 2014, p.38).

- De sterke nadruk op structuur in de gebruikte werkvormen staat voor sommige lezers in sterk contrast tot het pleidooi om werkvormen te kiezen die probleemgestuurd, casusgebaseerd, taakgericht, … zijn. Daarbij is dikwijls het uitgangspunt dat de opdrachten zeer "open" zijn, dat de leerlingen veel vrijheid hebben in de aanpak en uitwerking van het leerprobleem. Onze focus op klasmanagement heeft niet als doel om deze uitdagende werkvormen die veel in STEM-vakken (Science, Technology, Engineering, Mathematics) worden toegepast, negatief te benaderen. Integendeel, onze focus op klasmanagement wil juist garanderen dat deze werkvormen succesvol kunnen worden ingezet en niet de kwalijke reputatie krijgen. Kernpunt van dit soort didactische strategieën is dat ze maar succesvol kunnen zijn wanneer (1) leerlingen weten wat van hen verwacht wordt en (2) leerlingen in staat zijn om de opdracht uit te voeren. Dit laatste is complexer dan men veronderstelt. Naast de kennis van bv. scheikunde, titratieprocessen, het uitvoeren van de proeven, ... vragen deze werkvormen ook de beheersing van vaardigheden zoals het werken in groep, het documenteren van het eigen werk, time management, het kunnen uitwerken van een rapport/poster/presentatie, … . Veel "open opdrachten" lopen spaak omdat de vooronderstelde kennis en/of vaardigheden niet beheerst zijn door de leerlingen. In het hoofdstuk van Morgan & Slough (2013) sommen de auteurs heel wat strategieën op die garanderen dat dit laatste niet het geval wordt. In hun overzicht gaan ze heel ver en geven strakke regels voor de verschillende aspecten van het werk: groepswerk, rapporteringswerk, individueel werk, … .



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 202 22/01/16 09:22

1. Check the board to see who is initiating project work today – the teacher or the students.
2. Record *all* design ideas in your lab notebook/journal.
3. Record *all* trials in your lab notebook/journal.
4. Keep in mind how you are going to communicate your results to others.
5. Keep in mind how you are going to answer your own questions.
6. Work cooperatively, not competitively.
7. All students are responsible for all phases of the project, regardless of their temporary roles within the group (see discussion on groups and roles below).

Schematisch overzicht van de gestructureerde aanpak van een STEM-activiteit (Morgan e.a., 2013, p.100).

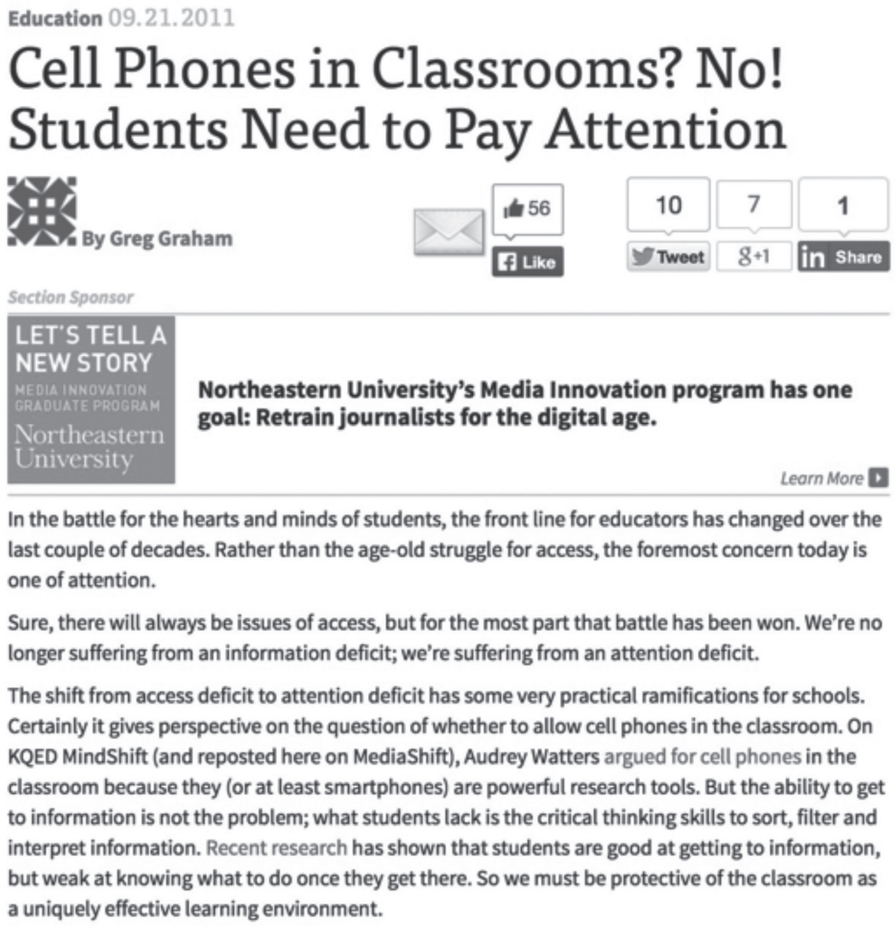
Media

- Mediagebruik wordt snel gekoppeld aan motivatie.
  Zo wordt van gebruik van computers en het Internet – die aansluiten bij de jongerencultuur – verwacht dat dit de intrinsieke motivatie bevordert en een optimaler klasmanagement helpt realiseren.
  Maar in de literatuur wordt evengoed een negatieve kant van mediagebruik beschreven. Tindell & Bohlander (2012) beschrijven hoe mobiele telefoons kunnen leiden tot lastige klassituaties; tot meer dan 90% van de leerlingen blijkt hun telefoon bij zich te hebben in de klas en volgens een Israëlisch onderzoek zou meer dan 90% van deze leerlingen die telefoon ook effectief gebruiken tijdens lessen. Vergelijkbaar onderzoek in de Verenigde Staten vermeldt 75% (Duncan, Hoekstra & Wilcox, 2012). Er wordt bovendien een negatief verband vastgesteld tussen het telefoongebruik en leerprestaties. Ook Junco (2012) stelt – op basis van een literatuurreview en eigen onderzoek – een negatief lineair verband vast tussen sms'en tijdens de les en leerprestaties. Op basis van dit onderzoek beschrijft Junco de negatieve effecten van "multitasking". In de literatuur pleit men dan ook resoluut voor a priori afspraken hierover. Mobiele telefoons bannen uit de klas of de school lijkt niet haalbaar. Zo stelt onderzoek vast dat er een verband is tussen een gevoel van veiligheid bij leerlingen en telefoonbezit. Daarnaast staan ouders vrij eisend tegenover de beschikbaarheid van een telefoon bij leerlingen in het secundair onderwijs (communicatie, crisissituaties, ...). Ali, Papakie & McDevitt (2012) pleiten voor een gebalanceerde visie, maar vragen naar een strak beleid tijdens de les: telefoon uit en niet in het bereik. Toch is het ook interessant om het artikel van Tysowski & Paul (2014) door te nemen. Op basis van drie casusposities belichten ze de balans tussen een strikte lijn en afwegingen m.b.t. individuele situaties waarin het telefoongebruik wel aangewezen is. Meestal komt bij dit laatste de particuliere leerkracht-leerling relatie om de hoek kijken.
- In de literatuur wordt bij het thema mobiele telefoons vooral een link gelegd met cyberbullying. Haatmails via mobiele telefoons vinden blijkbaar sneller hun weg op school of in de schoolcontext. Dit aspect maakt daarom ook deel uit van klasmanagement-afspraken.
- Maar ook tablets, laptops en computers blijken klasmanagement negatief te kunnen doorkruisen. Leask & Pachler (2013) benadrukken daarom een planmatige aanpak waarbij er afspraken worden gemaakt over wat wel en niet kan bij computergebruik. Deryakulu & Altun-Akbaba (2014) analyseerden meer dan 40 video-opnames van lessen in een computerklas en stelden vast dat leerkrachten sterk verschilden in de gebruikte strategieën om één en ander "in de hand te houden": "*The most common classroom management strategies that ICT teachers employed were using effective teaching methods, planning effective learning tasks and activities to keep students on task, calling attention to the classroom rules, yelling in anger, and asking students to shut down computer monitors during lecture*" (ibid, p.1). Diezelfde auteurs geven een ruim overzicht van klasmanagement-aanpakken. Interessant is hun nadruk op het verschil tussen "storend gedrag" en "off task" gedrag. In computerklassen wordt weinig storend gedrag vastgesteld, maar wel snel off-task behavior.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 203 22/01/16 09:22

- Andere onderzoekers rapporteren ongeoorloofd mailen, gaming, chatting, facebook gebruik, online aankopen doen (Zalando?), nieuwssites checken, afspraken maken, … . Tablets blijken daarbij de ultieme tool te zijn waardoor "one-to-one computing" mogelijk wordt. In plaats van een klassieke computerklas, kunnen leerlingen in een gewone klas permanent online. De ervaring wijst alvast uit dat het invoeren van starre regels snel de realiteit negeert. Steeds nieuwere tools, devices, … verschijnen en worden opgepikt door leerlingen in het secundair onderwijs. Of hoe reageer je straks op de polshorloge TV? Een uurwerk dat toegang geeft tot het Internet? Veel auteurs pleiten dan ook voor een beperktere focus op de technologie en een sterkere focus op de structuur in de activiteiten die men opzet met mediagebruik.



Education 09.21.2011

Cell Phones in Classrooms? No! Students Need to Pay Attention

By Greg Graham

56 Like | 10 Tweet | 7 +1 | 1 Share

Section Sponsor

LET'S TELL A NEW STORY
MEDIA INNOVATION GRADUATE PROGRAM
Northeastern University

Northeastern University's Media Innovation program has one goal: Retrain journalists for the digital age.

Learn More

In the battle for the hearts and minds of students, the front line for educators has changed over the last couple of decades. Rather than the age-old struggle for access, the foremost concern today is one of attention.

Sure, there will always be issues of access, but for the most part that battle has been won. We're no longer suffering from an information deficit; we're suffering from an attention deficit.

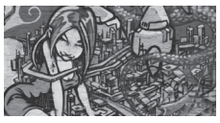
The shift from access deficit to attention deficit has some very practical ramifications for schools. Certainly it gives perspective on the question of whether to allow cell phones in the classroom. On KQED MindShift (and reposted here on MediaShift), Audrey Watters argued for cell phones in the classroom because they (or at least smartphones) are powerful research tools. But the ability to get to information is not the problem; what students lack is the critical thinking skills to sort, filter and interpret information. Recent research has shown that students are good at getting to information, but weak at knowing what to do once they get there. So we must be protective of the classroom as a uniquely effective learning environment.

Voorzie expliciet in afspraken over het gebruik van telefoons in de klas (http://www.pbs.org/mediashift/2011/09/cell-phones-in-classrooms-no-students-need-to-pay-attention264/).

Evaluatie

In diverse thema's werd evaluatie besproken in relatie tot klasmanagement.

- Zo werd bij het thema motivatie aangegeven dat het geven van keuzes voor de aard van de evaluatie, de timing, de aanpak, de vorm, … een positieve invloed heeft op de autonome regulatie van leerlingen (zie de implicaties van de zelfdeterminatietheorie).
- Earl (2012) benadrukt in haar boek over assessment hoe een handige keuze van een toetsvorm een directe impact



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 204 22/01/16 09:22

kan hebben op de motivatie van leerlingen. Falchikov (2013) beschrijft hoe zelftoetsing, peer toetsing, samenwerkend toetsen, peer feedback, peer reviews, … technieken zijn die passen in het rijtje van motiverende technieken die vanuit klasmanagement-oogpunt effectief zijn. Die technieken versterken de gevoelens van competentie, autonomie, erbij horen en spelen dus in op de centrale behoeften zoals beschreven in de zelfdeterminatietheorie.

Organisatie

De eerste schooldag

- Het valt op dat in heel wat publicaties rond klasmanagement de "eerste schooldag" als een hot topic naar voren komt. Wong & Wong (1991) beschreven al in 1991 hoe de eerste schooldag bij uitstek een ankerplek is voor het installeren van een klasmanagement en schoolmanagement (zie ook Emmer, Evertson & Anderson, 1980). In het thema m.b.t. externaliserend probleemgedrag werd bv. de School Wide Positive Behavior System (SWPBS) besproken. Startpunt van deze aanpak was – nadat er schoolbreed afspraken bestaan over alle regels in relatie tot alle situaties en contexten – dat leerlingen in de eerste dagen op school expliciet in contact komen met de regels.



Het Sint-Godelieve college in Eernegem voerde een SWPBS aanpak in. Op hun website vind je hun groeipad terug. (http://go4talent.be/2013/11/24/als-team-groeien-in-swpbs-aanpak/).

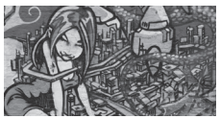


Klasmanagement en reflectie 2016.indd 205 22/01/16 09:22

Klasreglement en schoolreglement

- Hattie (2009, p.102) legt een grote nadruk op klasmanagementstrategieën als garantie voor betere leerprestaties. De gemiddelde impact van klasmanagementaanpakken is reeds interessant: d = .52. Maar Hattie rapporteert ook de effect sizes die samen hangen met specifieke acties van leerkrachten en scholen om het klasmanagement/schoolmanagement te "regelen":
  - mogelijke klasproblemen snel identificeren en aanpakken (d = 1.42);
  - "emotioneel objectief" blijven bij het aanpakken van klasmanagement problemen (d = 0.71);
  - kiezen voor specifieke disciplinaire aanpakken (d = 0.91);
  - kiezen voor "Group contingency strategies"; dit betekent dat een groep pas beloond wordt wanneer alle groepsleden voldoen aan de criteria (d = 0.98);
  - positief ingaan op gepast gedrag; zie bv. de aanpak bij SWPBS (d = 0.82);
  - directe en concrete gevolgen koppelen aan overtredingen (d = 0.52);
  - investeren in een positieve leerkracht-leerling relatie (d = 0.87).
- Mitchell & Bradshaw (2013) benadrukken dat in plaats van een "reglementenbenadering" het positiever is voor het klasmanagement om een "positive behavior support" aanpak te volgen. Reeds eerder in dit handboek verwezen we naar dergelijke aanpakken. In hun onderzoek waarin Mitchell & Bradshaw 1902 leerlingen betrokken (ibid, p.599) bleek dat: *"The analyses indicated that greater use of exclusionary discipline strategies was associated with lower order and discipline scores, whereas greater use of classroom-based positive behavior supports was associated with higher scores on order and discipline, fairness, and student–teacher relationship."* De onderzoekers geven dan ook als advies mee dat professionalisering en lerarenopleidingen méér moeten investeren in deze aanpak van klasmanagement in vergelijking met investeren in het ontwikkelen van disciplinaire maatregelen. De focus op het bevorderen van het klasklimaat in plaats van een expliciete focus op klasmanagement vinden we bij verschillende auteurs terug (zie bv. McBer, 2001).
- Toch is alle onderzoek duidelijk over het belang van "regels" in een klas. Op meerdere plaatsen is reeds benadrukt dat heldere afspraken en expliciete regels zorgen voor structuur. Een recent onderzoek bij leerkrachten in Nederland gaat dieper in op de praktijkkennis van succesvolle leerkrachten wat betreft hun klasmanagement. Op basis van twaalf diepte-interviews met de leerkrachten werden drie clusters van strategieën benadrukt: (1) het actief monitoren en beheren van leerlingengedrag; (2) een positieve relatie opbouwen met de leerlingen en (3) de aandacht en actieve betrokkenheid van leerlingen verhogen. Veruit het grootste aantal ideeën van de leerkrachten had betrekking op de eerste categorie: namelijk 230 van de 332 uitspraken. Het volgende overzicht is letterlijk overgenomen en vertaald uit dit onderzoek:

Monitor de studentactiviteiten	Monitor de studentenactiviteit op een expliciet zichtbare manier
Wees helder en duidelijk	Voorzie heldere regels en duidelijke procedures
	Leer de regels aan
	Blijf bij de ingestelde regels
Stel duidelijke grenzen	Geef duidelijk aan dat je op hen let
	Herhaal telkens opnieuw de regels
	Toon uw ergernis bij het overtreden van regels
	Verwittig hen expliciet bij het overtreden van regels
	Straf indien nodig



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 206 22/01/16 09:22

Vermijd escalatie van conflicten	Gebruik beter een beperkte straf dan een zware straf
	Durf kleine inbreuken negeren
	Durf om te gaan met emoties van leerlingen
	Durf humor te gebruiken bij gedrag dat moet omgebogen worden
	Gebruik rationele argumenten i.p.v. machtsargumenten
	Ga positief in op gerechtvaardigde kritiek

- Marzano & Pickering (2003) vatten beschikbaar onderzoek samen en komen tot een uitgebreide lijst van regels die – op klasniveau – garanties bieden om een constructief klasmanagement uit te bouwen. Tegelijkertijd benadrukken zij dat het uitwerken van deze lijst aan regels (1) best in samenspraak met de leerlingen zelf wordt aangepakt en (2) dat de regels worden aangeleerd. Veel regels veronderstellen een "leerproces".
  Volgende lijst van topics waarvoor best regels worden uitgewerkt, komen aan bod in hun literatuurreview. De lijst lijkt detaillistisch, maar praktijkonderzoek is duidelijk: heldere regels die op voorhand zijn afgesproken werken beter dan regels die ingevoerd worden naar aanleiding van incidenten. Bekijk de regels vooral als het installeren van een "klasroutine" en niet als controlemechanismen.

Algemene klasregels
Wat breng je mee naar de klas?
Waar zit je in de klas?
Respect en beleefdheid in relatie tot anderen.
Wanneer praten we wel en niet?
Wanneer mag je je stoel verlaten?
Respect voor elkaars persoonlijke bezittingen.

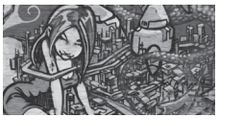
Regels bij het begin van een les
Aanwezigheden registreren.
Wat met ontbrekende taken?
Wat met leerlingen die te laat komen?
Hoe stoppen we een les en hoe worden huiswerk of taken aangepakt?

Overgang naar andere lessen en lesonderbrekingen
Hoe verlaten we de klas?
Hoe keren we terug naar een klas?
Gebruik van het toilet?
Wat bij een brandoefening?

Gebruik van infrastructuur en materiaal van de school
Hoe wordt materiaal uitgedeeld of verdeeld?
Hoe wordt materiaal terug opgehaald en opgeborgen?

Groepswerk
Hoe gebeurt de groepssamenstelling?
Veranderen van groep.
Groepsleiding en rollen bij groepswerk.
Relatie met andere groepen in de klas.
Hoe contact nemen met de leerkracht bij groepswerk?

Waar zit je bij leerkrachtgestuurde activiteiten
Welk gedrag wordt verwacht tijdens uitleg door de leerkracht?
Wat wordt verwacht als actieve vorm van participatie in een les?
Praten met elkaar tijdens de les?
Hoe vraag je om hulp?
Waarvoor mag je de eigen zitplaats verlaten?
Wat doe je wanneer je eigen werk klaar is?



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 207 22/01/16 09:22

Classroom Management Strategies



To the right are the top 10 rules one should follow in order to achieve great classroom management. These classroom management strategies can work for any teacher, but are intended for middle school and high school teachers. Most credential programs leave the classroom management style up to the teacher, focusing instead on the most important aspect of teaching, curriculum.

Classroom management is how the teacher delivers the curriculum, as well as the environment in which students will learn. There are a lot of strategies that a middle school or high school teacher can use in order to create an optimal learning environment. Teachers with the best classroom management usually have their class working and learning seamlessly.

The most important **classroom management strategy** is keeping every student on task. How do you keep students on task? The answer is good curriculum. For an example, our assessments are both interactive and engaging for students. How many great teachers have you had in your life? Ask this question to other adults. Most people will say that they have had one to five great teachers in their life, when they have probably had over thirty teachers during the course of their schooling. That is a big gap. A great teacher needs great

Top 10 Classroom Rules

1. Student engagement strategies keep students on task.
2. Use classroom procedures to create consistency.
3. Always check for understanding.
4. Create a safe classroom environment using respect.
5. Use classroom consequences to correct wrong student behavior.
6. Use the tone of your voice and body language to communicate information.
7. Academically challenge every student.
8. How to easily get your students' attention.
9. Use a classroom seating chart.
10. Increase participation by using collaborative learning and group projects.

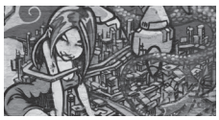
Met het beschrijven van het rijtje typische klasregels hierboven, zitten we in een risicozone. Het overnemen van bestaande lijstjes die je onder andere vindt op het Internet kan haaks staan op de aparte situatie in jouw klas, jouw school of kan niet passen bij jouw type leerlingen. Bovendien mis je dan de kans om met de leerlingen expliciet de regels te bespreken en in te vullen (afdruk van de regels op de website: http://www.lessonplansinc.com/classroom_management_strategies.php).

Klasreglement en schoolreglement: regels of leerdoelen

Hierboven werd reeds expliciet aangegeven dat veel regels in een klas- en schoolreglement een "leerproces" impliceren. Eén en ander wordt duidelijker wanneer we bepaalde regels koppelen aan (1) de vakoverschrijdende eindtermen van het secundair onderwijs en (2) studeerstrategieën van leerlingen.
Typische "regels" of clusters aan regels die een leerproces veronderstellen zijn:

- Deadlines halen.
- Hoe samenwerken in een groep?
- Hoe pakken we omvattende werkstukken, taken of opdrachten aan?
- Hoe elkaar aanspreken en vragen stellen in een klas?
- Hoe discussiëren, debatteren en feedback geven?

Het basisprincipe bij regels is dat leerkrachten best nagaan of leerlingen de impliciet verwachte kennis, vaardigheden attitudes beheersen om de regels te kunnen volgen.

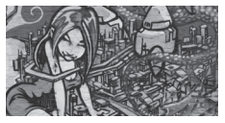


Klasmanagement en reflectie 2016.indd 208 22/01/16 09:22

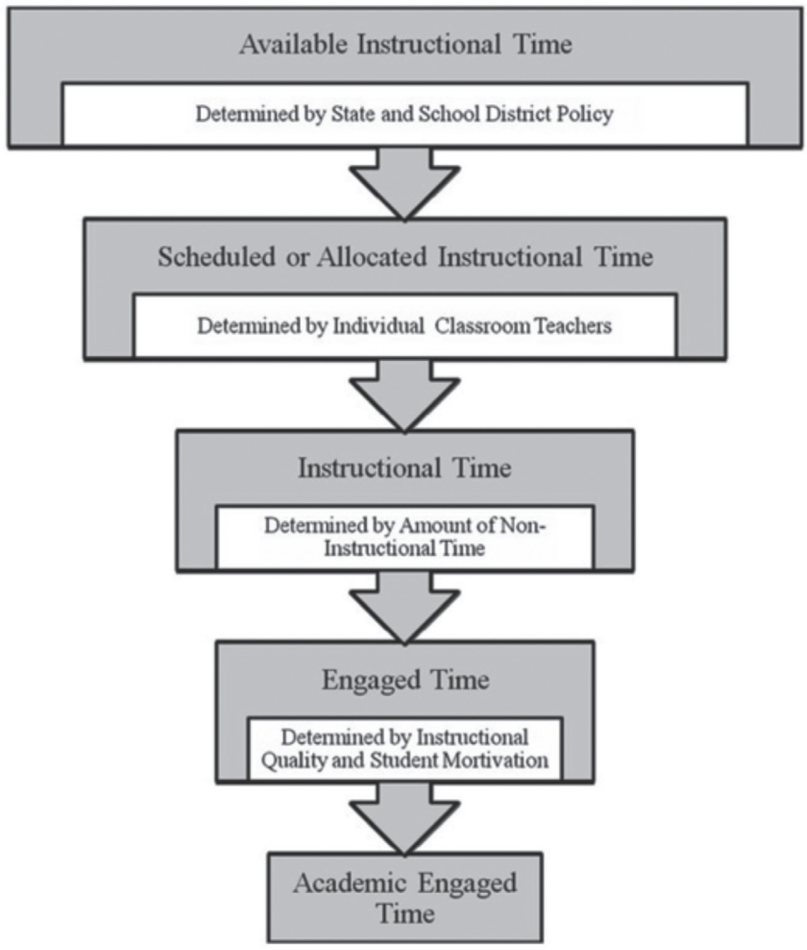
Tijdgebruik: time-to-task

- "Erosie" van het tijdsgebruik in de klas.
  In heel wat onderzoek (bv. PISA) wordt verwezen naar time-to-task om te verklaren waarom leerling- en schoolresultaten lager zijn in de ene context in vergelijking met een andere context (zie bv. Goldhammer, Naumann, Stelter, Tóth, Rölke & Klieme, 2014). In een recent onderzoek kijken Gettinger & Walter (2012) naar de effectieve instructietijd die leerkrachten gebruiken om les te geven en dit in vergelijking met de geplande instructietijd. Hoofdconclusie: er gaat zeer veel tijd verloren. Ze stellen een waslijst aan aanpakken voor om de instructietijd te "maximaliseren". Je herkent meteen aanpakken die ook in functie van andere klasmanagement-invalshoeken aangeraden werden door andere auteurs.

Monitoring en managementstrategieën	Instructieaanpakken	Studentaanpakken
Monitor studentgedrag	Benadruk zeer expliciet helder uitgewerkte leerdoelen	Help leerlingen cognitieve, maar ook metacognitieve strategieën te ontwikkelen
Vermijd storend gedrag en off-task gedrag	Bevorder actieve input van leerlingen	Ondersteun zelfevaluatie en zelfmonitoring door de leerlingen
Beperk tijd die gebruikt wordt voor de overgang van de ene les/activiteit naar de andere	Geef veel en frequent feedback	Ondersteun de ontwikkeling van de zelfsturing door leerlingen
Werk consistente en efficiënte klasroutines uit	Pas de instructie aan op het niveau van de leerlingen	Pas consistente en sterk gestructureerde klasroutines toe
Probeer de klasgroepen en de omvang van groepen voor groepsactiviteiten beperkt te houden	Geef les aan een vrij vlot tempo, met de nadruk op efficiënt tijdsgebruik	Vraag leerlingen om zelf ook leerdoelen naar voren te schuiven
	Zorg ervoor dat leerlingen richtlijnen begrijpen en kunnen uitvoeren	Gebruik huiswerk om de beheersing van de lesdoelen in te oefenen
	Pas veel en gevarieerde didactische werkvormen toe	



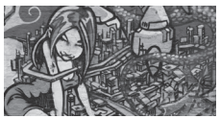
Klasmanagement en reflectie 2016.indd 209 22/01/16 09:22



Eén van de weinige onderzoeken naar de theoretische en empirische rol van tijd in instructiecontexten (uit Gettinger & Walter, 2012, p.662). De afbeelding illustreert de sterke erosie van de effectieve instructietijd door niet gecontroleerde school- en klasvariabelen.

Waar zitten leerlingen in de klas?

- Action zones: onderzoek van Bradova (2013) geeft aan dat – afhankelijk van de positie in een klas – er verschillende actie-zones bestaan in een klas; zones waar de leerlingenactiviteit verschilt. De manier waarop we stoelen schikken in een klas blijkt daarom een effect te hebben op de hoeveelheid en de aard van de vragen die leerlingen stellen. In een halve-cirkel opstelling blijken leerlingen méér vragen te stellen dan in een klassieke rijen-en-kolommen opstelling. Binnen deze laatste opstelling is er één bepaalde "action zone" waarin leerlingen méér vragen stellen per les. Naast vragen blijkt in de action zone ook meer on-task behavior voor te komen, langere inzet, … .



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 210 22/01/16 09:22

Front of Room-Platform										
2	1	1	1	5	7	3	1	3	0	2
0	0	1	8	8	17	13	5	0	0	0
2	1	6	9	17	56	26	13	2	0	1
1	1	0	12	19	38	15	10	3	0	1
3	2	1	7	12	24	19	2	3	1	7
2	0	1	3	5	21	6	2	1	0	2
0	1	1	3	2	9	0	3	3	0	0
0	0	2	3	2	5	3	1	3	0	0
0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
1	2	0	1	4	13	5	0	0	1	6

Waar zitten leerlingen het liefst in een klassiek opgestelde klas? Uit het "klassiek" onderzoek van Farnsworth (1933, p.7) blijkt – en dit wordt bevestigd in later onderzoek – dat leerlingen het liefst in het midden vooraan zitten. De cijfers verwijzen naar het aantal leerlingen dat verkiest op een bepaalde plaats in de ruimte te zitten (N 510).

Laten we leerlingen zelf kiezen waar ze zitten, dan blijken leerlingen die in de klassieke klasopstelling het liefst in de gekende actiezone zitten, zelf bepaalde kenmerken te hebben. Uit de reviewstudie van Hamman (2012) blijken dit vooral assertieve, creatieve, competitieve en soms agressieve leerlingen te zijn. De vraag is daarbij of we niet méér leerlingen in de actiezone willen terugvinden? De bovenstaande studie van Bradova (2013) is in die zin interessant dat ze aangeeft dat andere klasopstellingen best te overwegen zijn; bv. de halve cirkel, de U-vorm, … .

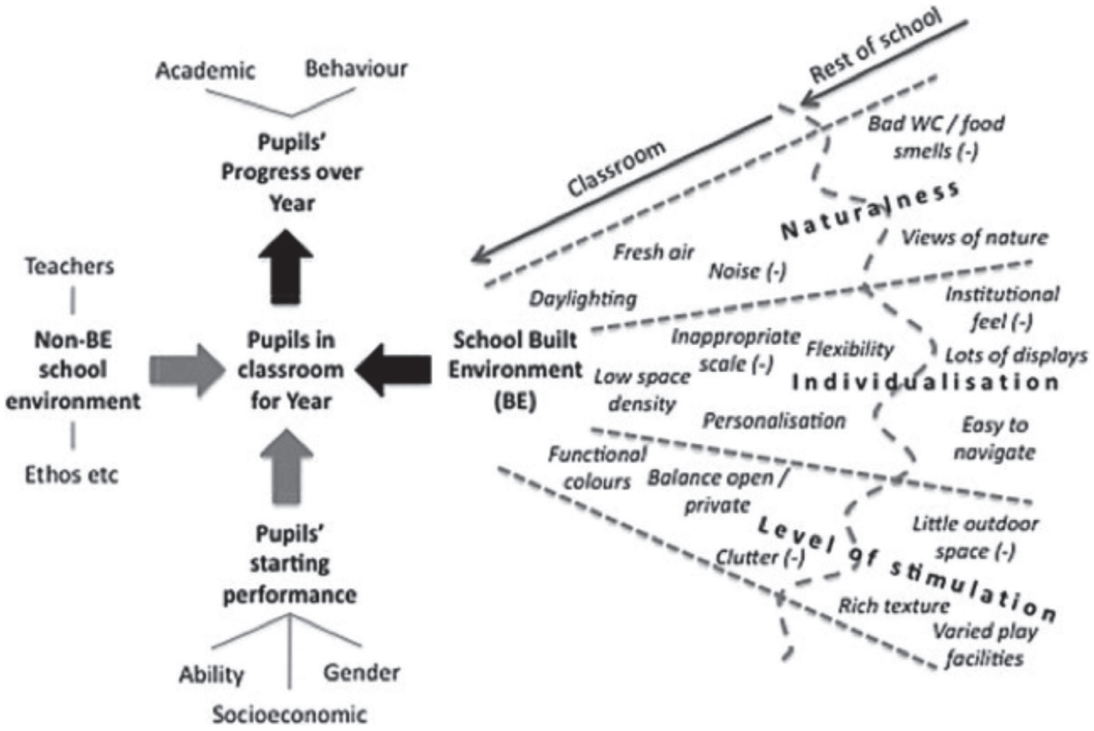
- Alternatieve klasopstellingen laten ook beter toe dat er specifieke leerkracht-leerling interacties ontstaan. Weinstein & Novodvorksy (2011) benadrukken dat het handiger is wanneer leerlingen elkaar zien. Dit is soms essentieel in bv. taallessen, bij bepaalde werkvormen (bv. discussie). Maar het laat ook beter toe om te zien wat elke individuele leerling aan het doen is. Falout (2014, p.275) pleit in zijn onderzoek – gericht op taallessen – voor meer cirkelvormige klasopstellingen, en dit om de "action zone" uit te breiden tot de volledige klas: "*Specifically, rank-and-file seating constricts the area in the classroom most likely to dispose at- tention and interest to the learning and to others, whereas circular seating potentially expands this area, known as the action zone, to the whole classroom*".

De kwaliteit van een schoolgebouw

- Over de kwaliteit van schoolgebouwen en de klasinrichting wordt méér en méér onderzoek opgezet. In het onderzoek van Barrett, Zhang, Moffat & Kobbacy (2013) wordt verder gebouwd op theoretische en empirische modellen m.b.t. factoren in de fysische ruimte van een school en klas die leerprocessen en klasmanagement beïnvloeden. Het eclectische model dat ze op die manier uitwerken is hieronder afgebeeld. Toepassing van dit model op een aantal scholen toont aan dat kenmerken van de fysische schoolomgeving een significante invloed hebben op leerprocessen: kleur, keuze (ergonomisch, kleur en materiaalgebruik), complexiteit (geen lege ruimte, verschillende gebruiksmogelijkheden bieden), flexibiliteit (aanpasbaar aan soorten werkvormen, verschillende zones voor verschillende types werk) en hoeveelheid licht.

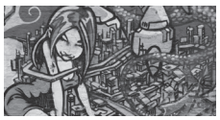


Klasmanagement en reflectie 2016.indd 211 22/01/16 09:22

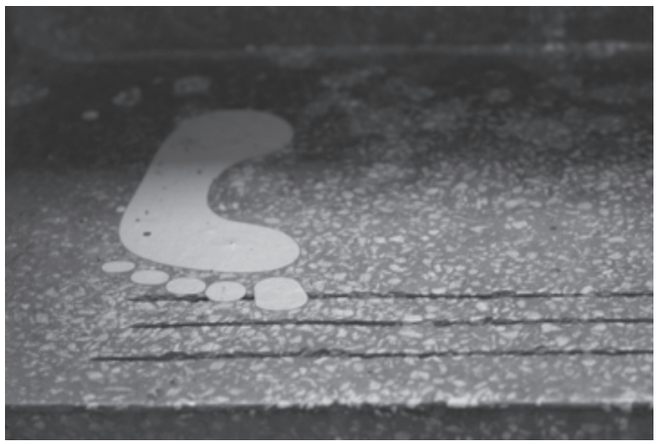


Grafische weergave van het model van Barrett e.a (2013) waarin ze beschikbaar onderzoek en theoretische modellen integreren in één eclectisch model.

- In hun verder onderzoek testen diezelfde auteurs hun model in 153 klassen in 27 scholen (Barrett, Davies, Zhang & Barrett, 2015). Net als in de vorige studie leggen ze de nadruk op de invloed op de leerprestaties, maar in dit onderzoek komt consistent de invloed van de mediërende variabele "off-task" behavior naar voren. Dit betekent dat die kenmerken van de ruimte een vermindering in niet taak-gerelateerd gedrag veroorzaken: minder lawaai, minder praten, onnodig tijdverlies met verplaatsingen, herschikking van de klas, langere concentratietijden, … .
- In heel wat studies benadrukt men het begrip "ownership" wanneer het gaat over school- en klasruimtes. De vraag die men stelt is of leerlingen zich "thuis" voelen in de ruimte en of ze die ruimte als een persoonlijke werksetting ervaren. Kunnen de leerlingen een eigen ruimte inrichten? Kunnen ze iets van zichzelf ophangen? Is er een vaste plek waar ze naar terugkeren? Het criterium "ownership" stelt veel scholen voor een dilemma. Kiezen we voor multifunctionele lokalen die door meerdere klassen worden gebruikt, of voorzien we in een "homebase" voor elke klas waar ze telkens naar terugkeren. Barrett & Barrett (2010) benadrukken dat leerlingen rustiger, meer betrokken en meer geëngageerd zijn in klasruimtes die eigen input weerspiegelt: projectwerkstukken, constructies, ontwerpen, plannen, eigen posters, enz.
- Doan & Jablonski (2012) geven aan dat leerlingen effectief beïnvloed worden door de fysische omgeving van de school. Ze verwijzen naar overbevolkte scholen en lawaaioverlast, maar ook naar de aankleding van de school, het onderhoud, vuile lokalen, … . Op basis van leerlingennotities stellen ze vast dat de leerlingen relevante input kunnen leveren over punten die kunnen verbeterd worden en die leerkrachten/directies soms niet opmerken: meer vuilnisemmers, fris geverfde muren, aankleding van speelplaatsen, … .



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 212 22/01/16 09:22



Hoe kan je vermijden dat leerlingen elkaar omver lopen op een trap? In deze Chinese school lossen ze het eenvoudig op. Leerlingen houden "rechts" op de trap (Sichuan, november 2010).



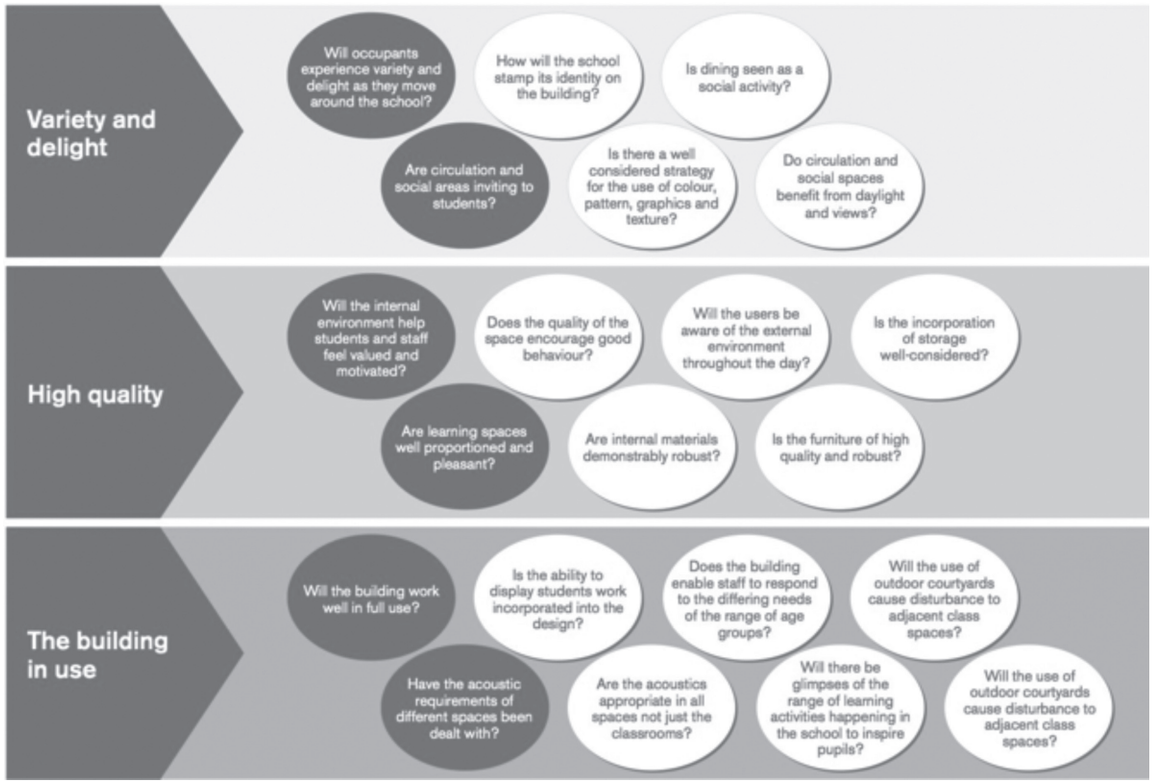
Ontwerpen van een school

- Uiteraard is er in dit handboek weinig ruimte om een discussie te starten over het ontwerpen van een schoolgebouw. Maar in de literatuur vinden we heel wat input om de link architectuur-gedrag van leerlingen te leggen. Zo beschrijft Singer (2014) hoe er nu evidence-based criteria beschikbaar zijn om een meer stimulerende leeromgeving te creëren op scholen. Ze baseert zich daarbij onder andere op de CABE criteria (Commission for Architecture and the Built Environment, Verenigd Koninkrijk; zie: http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20110118095356/http:/www.cabe.org.uk/design-review/schools/criteria**;** Singer, 2014, p.89):
  - identiteit en context: ontwerp iets waar leerlingen en de (school)gemeenschap trots op kunnen zijn; het is "hun" gebouw en de kwaliteit straalt op hen af;
  - plan de schoolsite: maak gebruik van de specifieke site bij de uitbouw van een schoolarchitectuur (heuvel, dal, stad, platteland, …);
  - pleinen en open ruimte: maak optimaal gebruik van de extra open ruimte;
  - organiseer: zorg voor een heldere, transparante structuur voor de gebouwen op een site;
  - investeer in de inrichting van het gebouw, dit stimuleert leren en positieve betrokkenheid;
  - zorg er voor dat de plek er veilig uitziet;
  - kies voor een architectuur die kan aangepast worden, die kan mee-evolueren met nieuwe gebruikseisen;
  - ontwerp een samenhangend geheel.

  Gaan we meer in het bijzonder in op richtlijnen die stimulerende en engagerende leer"spaces" helpen realiseren, dan biedt het empirisch onderbouwde werk van CABE inspiratie. Hieronder vind je een schermafdruk die dit duidelijk weergeeft. Let bv. op de relatie die gelegd wordt met: werk van leerlingen tonen; verstoren van activiteiten van andere groepen; samen eten is een sociale activiteit; lokt de ruimte positief gedrag uit; … ?



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 213 22/01/16 09:22

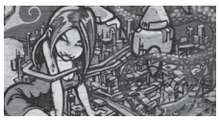


De link tussen school- en klasinrichting heeft een duidelijke link met klasmanagement. Zie de richtlijnen van CABE (http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20110118095356/http://www.cabe.org.uk/files/ssd-questions-06.pdf).

Context

Een centrale actor – die een directe impact heeft op klasmanagement – ligt bij de ouders.
Naast ouders, zijn er nog andere actoren die her en der reeds aan bod zijn gekomen in de context van klasmanagement: politie, het jeugdwerk, het sociaal-agogisch werk, …. .

- In de context spelen uiteraard ouders een grote rol. Omdat er een afzonderlijk thema over "ouderbetrokkenheid" is voorzien in dit handboek, werken we dit hier niet verder uit. Overigens beïnvloeden ouders vanuit de context ook leerlingenkenmerken (zie verder).
- In het thema m.b.t. externaliserend probleemgedrag werd expliciet verwezen naar de samenwerking met externen bij bepaalde types probleemgedrag. Bij drugsproblemen (dealen), fysische bedreigingen, cyberpesten, diefstal op school, extreem pestgedrag, seksuele intimidatie, … ligt dit snel voor de hand. De vraag is wanneer een samenwerking met externe partners wordt opgezet: na een incident of vanuit een preventie-insteek. In de VLOR-publicatie (VLOR, 2006) "*Leerkracht – Veerkracht. Stapstenen voor het begeleiden van jongeren met gedragsproblemen*" wordt in dit verband gepleit voor "**ketenzorg**". Dit betekent dat alle actoren die eventueel bij een problematiek, betrokken worden, samenwerken. De vraag is wie de ketenzorg op gang brengt. Het CLB lijkt hierin de beste partner, omdat het voor meerdere scholen werkt en een incidenteel geval kan overstijgen in de contacten met de politie, de integrale jeugdverlening, justitie (het parket), enz. Ketenzorg betekent dat de aandacht voor probleemgedrag aangepakt wordt *in tempora non suspecto*; dus NIET naar aanleiding van een concreet incident. Ook in de verslagen van CLB's vind je systematisch de aandacht voor de samenwerking met dergelijke externe partners terug (zie bv. http://www.clbroeselare.be/documenten/Activiteitenverslag_2013.pdf).



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 214 22/01/16 09:22

Leerkracht: kenmerken en begeleiding

In het inleidende thema en het thema over de leerkracht-leerling relatie is reeds grondig ingegaan op de rol en invloed van de leerkracht bij het opzetten van een adequaat klasmanagement. Centrale thema's daarbij zijn: de eigen beliefs, de eigen competenties en de samenwerking met collega's in de schoolcontext.
We vullen dit aan met extra onderzoeksgegevens.

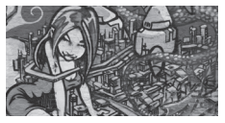
- Een centraal thema bij de leerkracht in relatie tot klasmanagement zijn de beliefs van de leerkracht over klasmanagement. Uit een recent onderzoek blijkt dat veel leerkrachten er niet in slagen om een optimaal klasmanagement uit te bouwen (Salkovsky, Romi en Lewis, 2015). Interviews met meer dan 500 leerkrachten resulteerde in het identificeren van 5 clusters van inhibitors (remmen) die dit verklaren. Een analyse van 294 leerkrachten secundair onderwijs toont aan dat de volgende inhibitors leerkrachten significant beletten een productieve oplossing voor hun klasmanagementproblemen te vinden:
  - Persoonlijke druk (te weinig energie die hiervoor overblijft, teveel te doen, stress).
  - Gebrek aan ondersteuning van de school (te weinig steun van collega's en directie).

  Tegelijkertijd benadrukken de onderzoekers dat leerkrachten daartegenover significante ondersteuning vinden door in teams aan het klasmanagementprobleem te werken. Ten tweede werkt ook een goed afgestemde planning van het werk door de centrale schooladministratie positief in op de klasmanagementaanpak.
- De vraag wordt dikwijls gesteld of professionalisering wel zinvol is voor een topic als klasmanagement. Onderzoek blijft consistente resultaten naar voren schuiven dat professionalisering kritisch is en noodzakelijk. Een recent onderzoek van Dicke, Elling, Schmeck & Leutner (2015) benadrukt bv. dat dank zij expliciete professionalisering student-leerkrachten beter omgaan met de "praktijkschok". Hun vierdaagse Classroom Management training bestond uit vier duidelijke pijlers die sterk parallel lopen met wat in dit handboek voorop staat: (1) eerder preventie dan interventie; (2) klasmanagement is verweven met het nemen van beslissingen voor het instructieproces; (3) leerlingen worden gezien als actieve deelnemers aan een instructieproces en (4) er wordt samengewerkt met andere leerkrachten bij het verwerken van de aangebrachte info en aanpakken. In de literatuur worden nauwelijks evaluaties beschreven van dergelijke trainingen. Het onderzoek van Dicke e.a. is een uitzondering. De training leverde een beter gevoel van competentie op bij de betrokken leerkrachten (self-efficacy), een grotere gerichtheid op het geven van positieve feedback, een sterke doelgerichtheid en het vaststellen van ordeverstoring van de klassituaties. Ook onderzoek met inservice teachers toont aan dat een professionalisering zinvol en effectief is. Piwowar, Thiel & Ophardt (2013) toonden – in één van de minder frequent gerapporteerde studies bij leerkrachten secundair onderwijs – dat een toename van de leerkrachtcompetenties (kennis en vaardigheden) ook samenhing met een significant grotere leerlingbetrokkenheid en minder storend gedrag. Naast een introductie op klasmanagement-aanpakken (lecture), kregen deze leerkrachten de kans te werken in een video-cirkel (vier leerkrachten bekijken en bespreken een opname van een toepassing van een nieuwe strategie door een groepslid). Daarna werd hen ook individueel gevraagd te reflecteren op hun eigen lespraktijk en klasmanagement-aanpak.

Leerlingen: kenmerken en begeleiding

Leerlingenkenmerken stonden centraal in de bespreking van hoe en waarom leerlingen meer/minder gemotiveerd zijn, meer/minder participeren; constructief/destructief gedrag vertonen, … . In de context van dit thema herhalen we dit niet, we stippen wel een aspect aan dat tot nog toe minder aan bod is gekomen, nl. diversiteit van leerlingen in relatie tot klasmanagement.

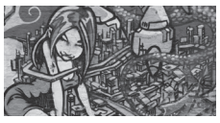
- Fallon, O'Keeffe & Sugai (2012) benadrukken dat bij klasmanagement de individuele verschillen meer en meer een rol spelen. Zij hanteren de SWPBS aanpak (zie eerder in dit thema) om expliciet met o.a. cultuurverschillen om te gaan. Rekening houden met cultuurverschillen wordt onderschat. Zo geeft het boek van Shimahara (2014) over



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 215 22/01/16 09:22

Politics of classroom life een indringende kijk op klasmanagement in zes verschillende landen en wordt daarbij de stelling naar voren geschoven (ibid, p.5): "*A common, tacit assumption underlying classroom management, regardless of the cultures represented in this volume, is that order is a universal prerequisite for effective teaching to occur.*" Maar los van dit universele "adagio" blijkt elke cultuur wel verschillende visies naar voren te schuiven waarbij "wat" orde betekent, "wie" orde bepaalt, "hoe" afspraken gemaakt worden over orde, … fundamenteel van elkaar verschillen. Parker & Bickmore (2012) focussen in deze context op het hanteren van conflicten en uit hun interviews met meer dan 60 leerkrachten blijken ook de onzekerheden van – vooral beginnende – leerkrachten om in een multiculturele context met leerlingen om te gaan.

- Weinstein, Tomlinson-Clarke & Curran (2004) geven heel wat voorbeelden van hoe culturele verschillen snel kunnen leiden tot het verkeerd inschatten van een situatie. In de volgende passage beschrijven ze dit als volgt (ibid, p.2): "*When some African American students, accustomed to a more active, participatory pattern ("call-response"), demonstrate their engagement by providing comments and reactions, teachers may interpret such behavior as rude and disruptive.*" Een ander voorbeeld is de geschokte reactie van leerkrachten wanneer Aziatische leerlingen glimlachen wanneer ze streng worden aangesproken; glimlachen verwijst daarbij naar "toegeven dat je in de fout gaat". Cultuurverschillen spelen ook een rol in de mate waarin leerlingen aanvaarden of het belangrijk vinden dat hun ouders worden betrokken in een discussie of conflict op school. Internationaal is er weinig onderzoek beschikbaar naar de impact van cultuurverschillen op klasmanagement. Dit geldt ook voor de situatie in Vlaanderen. Weinstein e.a. (2004) suggereren enkele denkpistes om de cultuurverschillen in relatie tot klasmanagement in kaart te brengen; bv. hoe staat de familie van de leerlingen tegenover discipline? Wat zijn de gewoontes wat betreft op tijd komen en afspraken te volgen? Zijn er ideologie- of religie-gebonden tradities die de schoolplanning doorkruisen? Welke aandacht heeft men voor kledij en hygiëne? Veel scholen reageren op deze verschillen door het schoolreglement naar voren te schuiven dat bij de inschrijving aan het begin van een schooljaar door ouders (en de leerlingen) wordt ondertekend. Maar de verwachtingen dat dit "ondertekenen" een duurzaam effect heeft op klasmanagement kan een misvatting zijn, afhankelijk van de culturele achtergrond van leerlingen.
- Een apart punt van aandacht is het opzetten van een klasmanagement bij de recente ontwikkelingen met betrekking tot inclusief onderwijs. Vanaf september 2015 werd in Vlaanderen het M-Decreet geïmplementeerd wat opnieuw impact zal hebben op de groeiende diversiteit in het onderwijs. Malinen, Savolainen, Engelbrecht, Xu, Nel, Nel & Tlale (2013) beschrijven hoe gelijkaardige ontwikkelingen in China, Finland en Zuid-Afrika de professionaliteit van leerkrachten onder druk zette. Daarbij blijkt vooral de zelf ingeschatte effectiviteit van leerkrachten te dalen. Simpelweg leerkrachten confronteren met de nieuwe doelgroepen blijkt geen "leereffect" op te leveren. Leerkrachten blijken zeer bezorgd te zijn over de mate waarin ze in staat zijn gerelateerd storend gedrag gepast te kunnen opvangen.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 216 22/01/16 09:22

Samenvatting

1. Klasmanagement raakt alle beslissingen die we nemen in relatie tot het referentiekader in een leer- en instructiesituatie.
2. Gericht klasmanagement is een complex gegeven waarbinnen alles: instructie-activiteit, organisatie, leeractiviteiten, context, kenmerken en begeleiding van de leerkracht en kenmerken en begeleiding van de leerling elkaar beïnvloedt.
3. Klasmanagement wordt gunstig beïnvloed wanneer leerdoelen expliciet geformuleerd worden, duidelijk gecommuniceerd worden en wanneer leerdoelen van alle niveaus van de taxonomie van Bloom nagestreefd worden met centrale focus op de attituden.
4. Zowel voor de leerstof als voor de didactische werkvormen is het belangrijk om voldoende te variëren, te differentiëren zodat alle leerlingen, vanuit hun verschillende persoonlijkheidsstijlen, zich gemotiveerd en uitgenodigd voelen tot leren.
5. Werkvormen, die gebaseerd zijn op samenwerken en de autonomie van de leerling versterken, werken positief in functie van klasmanagement.
6. I.f.v. didactische aanpakken wees onderzoek de relevantie uit van een strakke structuur, duidelijke en heldere regels en een actieve leerlingenbetrokkenheid.
7. Multitasking, overmatig gebruik van GSM, gebruik van tablet, … kunnen nadelig zijn voor klasmanagement; toch kan, bij individuele situaties gebruik relevant zijn.
8. Strak verbod van de nieuwe media lijkt niet de oplossing. Er wordt eerder gepleit voor een beperktere focus op de technologie en een sterkere focus op de structuur in de activiteiten die men opzet met mediagebruik.
9. Zelftoetsing, peer toetsing, samenwerkend toetsen, peer feedback, peer reviews, … zijn motiverende technieken die vanuit klasmanagement-oogpunt effectief zijn.
10. Klasmanagementstrategieën zoals: positief bevestigen van gewenst gedrag, direct en concreet reageren op overtredingen, werken aan een goede leerkracht-leerling relatie, stellen van duidelijke grenzen, … zijn bevorderlijk voor de leerprestaties van de leerlingen.
11. Denk preventief. Voer regels tijdig in, niet naar aanleiding van incidenten.
12. Voorkom tijdverlies en maximaliseer de instructietijd door het bewust hanteren van instructieaanpakken als: veel en frequent geven van feedback, instructie aanpassen aan het niveau van de leerlingen, … en studentaanpakken als: ondersteunen van zelfevaluatie, zelfsturing en zelfmonitoring door de leerlingen, consistent toepassen van sterk gestructureerde klasroutines, … .
13. De fysische omgeving kan een significante invloed hebben op leerprocessen en klasmanagement.
14. Leerlingen blijken zich beter, rustiger en meer geëngageerd te voelen in een klasruimte die ze een persoonlijke "touch" konden geven: eigen projectwerk, een eigen ontwerp of constructie; ook blijken de constructie, de openheid, de netheid, de inrichting, … van een gebouw invloed te hebben op de mate waarin een leeromgeving stimulerend is.
15. In de context speelt de samenwerking met de ouders maar tevens de samenwerking met andere externen zoals CLB, politie, … een voorname rol.
16. Centrale thema's voor het opzetten van een adequaat klasmanagement door de leerkracht zijn: de eigen beliefs, de eigen competenties en de samenwerking met collega's in de schoolcontext; professionalisering blijft noodzakelijk.
17. Expliciete aandacht is nodig voor individuele en culturele verschillen. Het invoeren van inclusief onderwijs zal de diversiteit binnen het onderwijs zeker nog vergroten en de nood aan professionalisering vergroten.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 217 22/01/16 09:22

Kernbegrippen

- Action zone
- Attitudes
- Autonomie
- Beliefs
- Beloning
- Bloom
- Competentie
- Cultuurverschillen
- Eerste schooldag
- erBijhoren
- Expliciete leerdoelen
- Externaliserend
- Hogere gedragsniveaus
- Infrastructuur
- Ketenzorg
- Keuze
- Klasreglement
- Leerdoelen
- M-decreet
- Off-task
- On-task
- Operationele leerdoelen
- Ouders
- Ownership
- Professionalisering
- Receptieve werkvormen
- Regels
- Samenwerken
- School Wide Positive behavior support
- Schoolreglement
- SODA
- Task-off behavior
- Time-to-task

Referenties

Ali, A., Papakie, M. & McDevitt, T. (2012). Dealing with the Distractions of Cell Phone Misuse/Use in the Classroom-A Case Example. *Competition Forum*, 10(2), 220.

Anderson, L. (Ed.), Krathwohl, D. (Ed.), Airasian, P., Cruikshank, K.., Mayer, R., Pintrich, P., Raths, J. & Wittrock, M. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.

Barrett, P. & Barrett, L. (2010). The potential of positive places: Senses, brain and spaces. *Intelligent Buildings International*, 2(3), 218-228.

Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y. & Barrett, L. (2015). The impact of classroom design on pupils' learning: Final results of a holistic, multi-level analysis. *Building and Environment*. Opgehaald van doi:10.1016/j.buildenv.2015.02.013. op 12 februari 2015.

Barrett, P., Zhang, Y., Moffat, J. & Kobbacy, K. (2013). A holistic, multi-level analysis identifying the impact of classroom design on pupils' learning. *Building and Environment*, 59, 678-689.

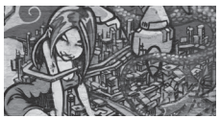
Bradova, J. (2013). Teacher-pupil Preferences When Occupying Classroom Space. Paper presented at the ECER 2013 conference, *Creativity and Innovation in Educational Research*, Istanbul: Bahçeşehir University, 9-13 September 2013.

Deryakulu, D. & Altun-Akbaba, S. (2014). Classroom Management in Middle School Computer Labs: The Turkish Experience. *Journal for Computing Teachers*, 1-11.

Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A. & Leutner, D. (2015). Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and Teacher Education,* 48, 1-12.

Doan, K. & Jablonski, B. (2012). In their own words, urban students make suggestions for improving the appearance of their schools. *The Urban Review*, 44(5), 649-663.

Dove, M. & Giouroukakis, V. (2013). Classroom Management Strategies to Increase Student Collaboration. In A. Honigsfeld & A. Cohan (Eds.), *Breaking the Mold of Classroom Management: What Educators Should Know and Do*

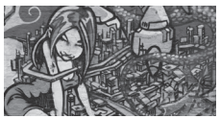


to Enable Student Success, 127-159, Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
Dove, M. & Giouroukakis, V. (2013). Classroom Management Strategies to Increase Student Collaboration. Breaking the Mold of Classroom Management: What Educators Should Know and Do to Enable Student *Success*, 5, 127.
Duncan, D., Hoekstra, A. & Wilcox, B. (2012). Digital Devices, Distraction, and Student Performance: Does In-Class Cell Phone Use Reduce Learning?. *Astronomy education review*, *11*(1), 010108.
Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R. & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, *82*(1), 405-432.
Earl, L. (2012). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
Emmer, E. & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologis*t, 36(2), 103-112.
Emmer, T., Evertson, C. & Anderson, L. (1980). Effective Classroom Management at the Beginning of the School Year. *The Elementary School Journal*, 80(5), 219-231.
Falchikov, N. (2013). *Improving assessment through student involvement: Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. Londen: Routledge.
Fallon, L., O'Keeffe, B. & Sugai, G. (2012). Consideration of culture and context in School-wide Positive Behavior Support: A review of current literature. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1098300712442242.
Falout, J. (2014). Circular seating arrangements: Approaching the social crux in language classrooms. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, (IV-2), 275-300.
Farnsworth, P. R. (1933). Seat preference in the classroom. *The Journal of Social Psychology*, 4(3), 373-376.
Gettinger, M. & Walter, M. (2012). Classroom strategies to enhance academic engaged time. In S. Christenson, A. Reschley & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement*, 653-673. New York-Berlin: Springer.
Goldhammer, F., Naumann, J., Stelter, A., Tóth, K., Rölke, H. & Klieme, E. (2014). The time on task effect in reading and problem solving is moderated by task difficulty and skill: Insights from a computer-based large-scale assessment. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 608-626. Opgehaald van http://dx.doi.org/10.1037/a0034716 op 16 februari 2015.
Hamman, A. (2012). *The effect of seating assignments on student achievement in the biology classroom.* Unpublished master thesis, Montana: Montana State University. Opgehaald van http://scholarworks.montana.edu/xmlui/bitstream/handle/1/1419/HammangA0812.pdf op 2 maart 2015.
Hattie, J. (2009). *Visible learning*. London: Routledge.
Johnson, D. & Johnson, R. T. (1999). The three Cs of school and classroom management. In H. J. Freiberg (Ed.), Beyond behaviorism: *Changing the classroom management paradigm*, 119-144. Boston: Allyn & Bacon.
Junco, R. (2012). In-class multitasking and academic performance. *Computers in Human Behavior*, 28(6), 2236-2243.
Kane, T., Taylor, E., Tyler, J. & Wooten, A. (2011). Identifying effective classroom practices using student achievement data. *Journal of Human Resources*, 46(3), 587-613.
Leask, M. & Pachler, N. (2013). *Learning to teach using ICT in the secondary school: A companion to school experience*. London: Routledge.
Malinen, O., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N. & Tlale, D. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, 33, 34-44.
Marzano, J. & Pickering, D. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Alexandria, VA: ASCD.
McBer, H. (2001). Research into teacher effectiveness. In F. Banks & S. Mayes (Eds.), *Early Professional Development for Teachers*, 193-209, London: David Fulton Publishers. Opgehaald van https://books.google.be/books?hl=nl&lr=lang_en|lang_nl&id=W9PDE3vT9G0C&oi=fnd&pg=PA193&dq=McBer,+H.+(2001).+Research+into+teacher+effectiveness.+Early+Professional+Development+Of+Teachers&ots=OrTNTzMMQ1&sig=cAo



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 219 22/01/16 09:22

a5U4KXpDEWgARUTAKwMnPoZ8#v=onepage&q&f=false op 12 maart 2015.
McCombs, B. (2012). Developing responsible and autonomous learners: A key to motivating students. *American Psychological Association.* Opgehaald van http://www.apa.org/education/k12/learners.aspx op 02 maart 2015.
Mitchell, M. & Bradshaw, C. (2013). Examining classroom influences on student perceptions of school climate: The role of classroom management and exclusionary discipline strategies, *Journal of School Psychology*, 51(5), 599-610. Opgehaald van http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2013.05.005 op 27 februari 2015.
Morgan, J. & Slough, S. (2013). Classroom Management Considerations. In *STEM Project-Based Learning*, 99-107. SensePublishers.
Owens, J. (2014). *Does Using a Tablet for Assessments Improve Students' Assessment Scores*? Opgehaald van http://digitalcommons.georgiasouthern.edu/gera/2014/2014/28/ op 3 maart 2015.
Parker, C. & Bickmore, K. (2012). Conflict management and dialogue with diverse students: Novice teachers' approaches and concerns. *Journal of Teaching and Learning*, 8(2), 47-64.
Piwowar, V., Thiel, F. & Ophardt, D. (2013). Training inservice teachers' competencies in classroom management. A quasi-experimental study with teachers of secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 30, 1-12. Opgehaald van http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X12001461 op 01 maart 2015.
Salkovsky, M., Romi, R.& Lewis, R. (2015). Teachers' coping styles and factors inhibiting teachers' preferred classroom management practice, *Teaching and Teacher Education*, 48, 56-65. Opgehaald van http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.016.op 23 februari 2015.
Shimahara, N. (2014). *Politics of classroom life: Classroom management in international perspective*. London: Routledge.
Singer, J. (2014). Successful secondary school design in an age of austerity. In P. Woolner (Ed.), *School Design Together*, 77-101, London-Routledge.
Slavin, R. (1990). Research on cooperative learning: Consensus and controversy. *Educational leadership, 47*(4), 52-54.
Slavin, R. (1991). Synthesis of Research of Cooperative Learning. *Educational leadership*, 48(5), 71-82.
Tindell, D. & Bohlander, R. (2012). The use and abuse of cell phones and text messaging in the classroom: A survey of college students. *College Teaching*, 60(1), 1-9.
Tysowski, N. & Paul, J. (2014). Cell phone use in a high school classroom: Three mini-cases explored. *Journal on Education*, 2(1), 10-15.
Valcke, M. (2010). *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap*. Gent: Academia Press.
VLOR (2006). *Leerkracht – Veerkracht. Stapstenen voor het begeleiden van jongeren met gedragsproblemen.* Brussel: VLOR. Opgehaald van. http://www.vlor.be/sites/www.vlor.be/files/leer_veerkracht_boek.pdf op 25 december 2014.
Wallace, T., Sung, H. & Williams, J. (2014). The defining features of teacher talk within autonomy-supportive classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 42, 34-46.
Weinstein, C. & Novodvorsky, I. (2011). *Middle and secondary classroom management*. New York, NY: McGraw-Hill.
Weinstein, C., Tomlinson-Clarke, S. & Curran, M. (2004). Toward a conception of culturally responsive classroom management. *Journal of teacher education*, 55(1), 25-38.
Wong, H. & Wong, R. (1991). *The first days of school.* Sunnyvale, Calif.: Harry K. Wong Publications.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 220 22/01/16 09:22



Thema 6

Ouders en klasmanagement

Vragen uit de onderwijspraktijk

- Ouders kiezen altijd de kant van hun kinderen; niet eenvoudig! Hoe pak ik dit aan?
- Hoe motiveer ik ouders om meer samen te werken?
- Ouders geven geen waarden meer door; alles is tegenwoordig de verantwoordelijkheid van de leerkracht!
- Op oudervergaderingen komen alleen ouders van goede leerlingen; de anderen blijven weg.
- Hoe kan ik aan de slag met anderstalige ouders?
- Ik ben al twee keer uitgescholden en bedreigd door ouders. Wat moet ik doen?
- Bij elke notitie in de klasagenda krijg ik een telefoontje van een kwade vader. Hoe pak ik dit aan?
- Hoe krijg ik die ouders naar school? Ze beseffen niet wat er met hun kind aan de hand is.
- Thuis is ze een "engel" zeggen de ouders; op school is ze soms een "xxxxx".
- …

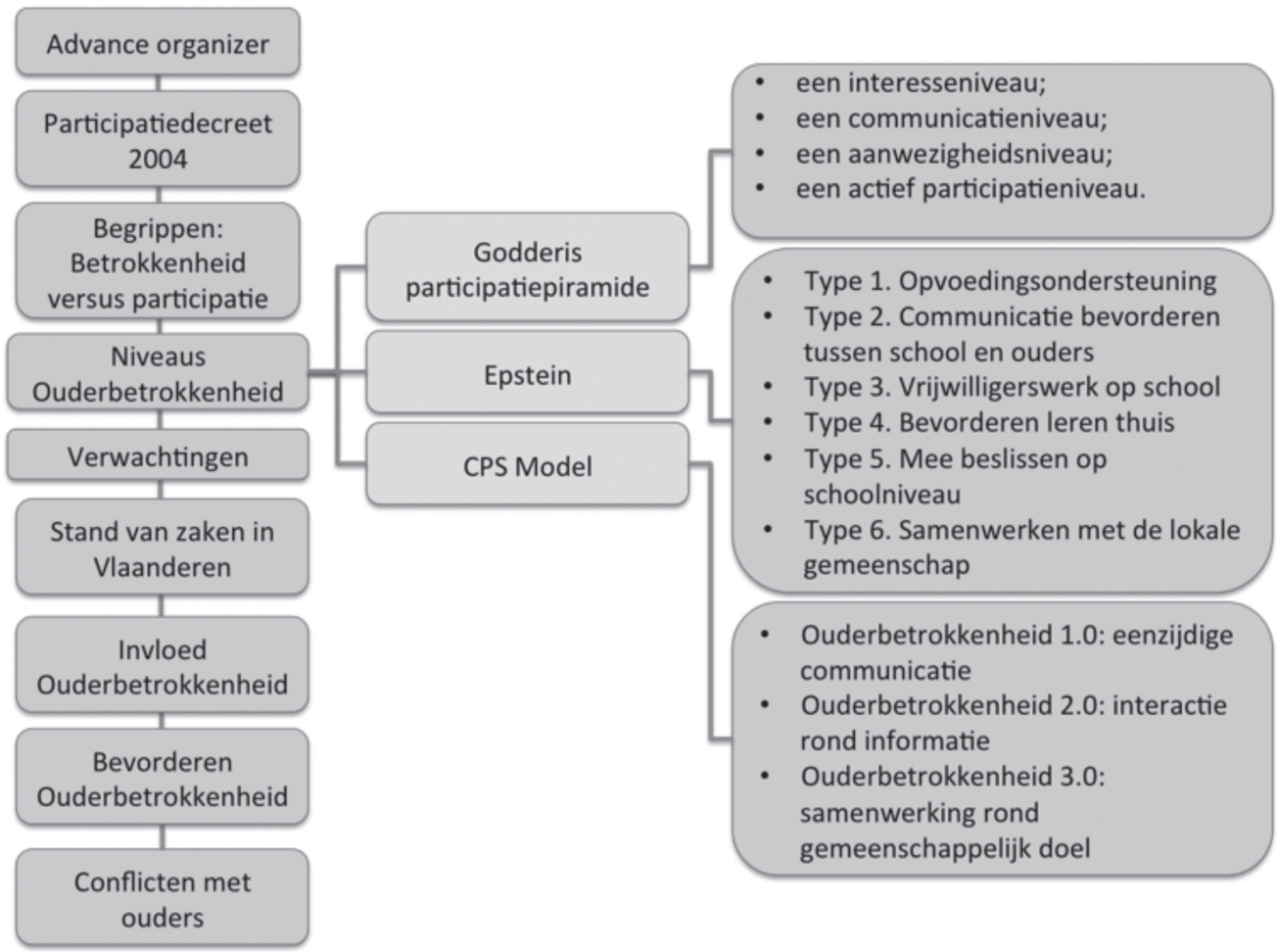
Leerdoelen

Na de studie van dit thema beheers je de volgende leerdoelen:

- De decretale plaats van ouderparticipatie bespreken aan de hand van recente decreten.
- Onderbouwen dat de invulling van het participatiedecreet onvoldoende is om een invloed te hebben op klasmanagement.
- Keuze voor de term "ouderbetrokkenheid" onderbouwen met voorbeelden.
- De link tussen ouderbetrokkenheid en klasmanagement uitwerken aan de hand van een schema.
- Het verschil tussen ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie beschrijven in de context van een concrete school.
- Ouderbetrokkenheid schetsen als een "voorwaarde" voor een succesvol klasmanagement.
- Het "hidden curriculum" beschrijven als een mechanisme dat impliciet doorwerkt in klasmanagement visies en praktijken.
- Niveaus in ouderbetrokkenheid toelichten vanuit verschillende modellen.
- Niveaus in ouderbetrokkenheid illustreren met voorbeelden; zowel in de "participatiepiramide" van Godderis als in het CPS-model.
- Beschrijven hoe ouders tot een hoger betrokkenheidsniveau gebracht worden door verstandige ingrepen.
- Ouderbetrokkenheid zien als een hefboom voor klasmanagement.
- Voorwaarden voor succesvolle ouderbetrokkenheid onderkennen op leerkracht- en schoolniveau.
- Multi-dimensionale analyse maken van de ouderbetrokkenheid in een/jouw school.
- Minstens vier aanpakken schetsen die variaties in het niveau van ouderbetrokkenheid in een concrete school bevorderen.

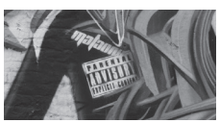
- Voorbeelden geven van maatregelen om ouderbetrokkenheid te bevorderen volgens het "zeven-dimensie model" van Samaey & Vettenburg.
- Op basis van het "acht B's" en "zeven-dimensie model" een ouderbetrokkenheidsbeleid ontwikkelen.
- De kenmerken van clinical simulations beschrijven en aangeven waarom ze een impact kunnen hebben op concreet handelen.
- Verschillen tussen ouders en de school illustreren met voorbeelden waarbij er snel een conflict op het niveau van het klasmanagement ontstaat.
- Do's en do not's aangeven bij contact met ouders.

Mindmap



Advance organizer

Ouders hebben sinds het Decreet van 2 april 2004 een participatierecht in het onderwijs. Regelmatig werd dit decreet aangepast (laatste wijziging 27 februari 2014). Je kan het decreet raadplegen via Edulex: http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13487.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 222 22/01/16 09:22

Lees het decreet en zoek welke "bevoegdheid" aan de "schoolraad" wordt gegeven. Bekijk hierbij meer specifiek aspecten die betrekking kunnen hebben op klasmanagement. Uiteraard gaat het participatiedecreet niet enkel over de manier waarop ouders inspraak hebben in het schools functioneren, maar ook over hoe leerlingen actief kunnen participeren in het schoolbeleid. Vanuit "motivatie" is dit laatste een belangrijke invalshoek omdat het de autonomie, betrokkenheid en de competentie van jongeren ondersteunt (zie de zelfdeterminatietheorie voor motivatie).

Interessant om weten is dat de schoolraad is samengesteld uit een vertegenwoordiging van de *ouders,* uit *leerkrachten*, *leerlingen* en *vertegenwoordigers van de lokale gemeenschap* (bv. gemeentebestuur, parochie, jeugdbewegingen, lokaal verenigingsleven, enz.).

Ouderbetrokkenheid – ouderparticipatie: begripskeuze

Met de begrippen ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie wordt een 'contact', een 'relatie', een 'betrokkenheid', een 'engagement' bedoeld tussen de school en de ouders. De intensiteit van dit contact, van dat wederzijds engagement kan op verschillende manieren geconcretiseerd worden. Bij 'betrokkenheid' is niet noodzakelijk sprake van een actief engagement, van 'participatie'. Participatie houdt wel automatisch betrokkenheid in. Vandaar dat we als algemene, overkoepelende term zullen spreken van 'ouderbetrokkenheid', hetgeen automatisch ouderparticipatie omvat (zie verder de participatiepiramide).
Ouderbetrokkenheid is een "wederzijds begrip": het is de betrokkenheid van de ouders van de leerlingen op de school en ook de betrokkenheid van de school op de ouders van de leerlingen.
Zoals je uit de advance organizer kunt afleiden, hebben ouders – via de schoolraad – rechten bij de aansturing van een school. Het gaat hier vooral over een "recht op informatie" en over een "adviserende rol". Dit is in de context van klasmanagement (op meso- en microniveau) zeker van belang.

Hoe bereikt u allochtone ouders?

Daniel De Raijmaeker: Een georganiseerde oudervereniging en een schoolraad is een typisch Vlaams stramien. Concentratiescholen hebben het daar soms moeilijk mee omdat de ouders dergelijke overlegcultuur op school vaak niet gewoon zijn. Er zijn echter ook andere manieren om ouders te bereiken. In het Gentse is een school die elke maand een ontbijt organiseert. Dat is geweldig. Ze bereiken daar mee geen twee maar zelfs twintig ouders. Anderen starten een *ouderkamer*, gezellig rond een tafeltje met een kopje koffie. Een school in het Brusselse heeft bijvoorbeeld een moedergroep: één of twee contactouders die Nederlands spreken koppelen de informatie terug naar de moedergroep waar alles in hun taal wordt doorgegeven. Er zijn tientallen manieren om op een laagdrempelige manier aan ouderparticipatie te doen.

Een pijnpunt in heel wat aanpakken naar ouders toe: bereiken we wel alle ouders? Ook allochtone ouders? In deze VSKO-publicatie krijgt deze vraag aandacht. In Vlaanderen wordt weinig onderzoek opgezet over gerichte aanpakken naar deze laatste oudergroep toe (http://ond.vsko.be/pls/portal/docs/PAGE/VSKORUBRIEKEN2011/FORUM2006/JAARGANG%2041/FORUM%20NR%209%20-%20NOVEMBER%202010.PDF).



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 223 22/01/16 09:22

Een eerste vraag is of het "participatiedecreet" een oplossing is om ouders effectief in en bij het onderwijs te betrekken? Ten tweede is er ook de vraag of deze betrokkenheid klasmanagement effectief kan helpen beïnvloeden.
In wat volgt, analyseren we aard van ouderbetrokkenheid en bekijken we modellen/types ouderbetrokkenheid en de effecten ervan. Wat vooral duidelijk wordt gemaakt is dat – in functie van het bereiken van een effect op klasmanagement – er een vorm van partnership moet ontstaan tussen de school en de ouders. Martin (2013, p.98) schrijft hierover het volgende: "*… emphasize the importance of congruence between school and home and working with the home to develop consistency in rules, expectations, standards and activities to assist students' academic development. Similarly, Hattie (2009) emphasized the importance of a common language between home and school, suggesting that high socioeconomic status parents are better able to speak the language of school, curriculum, and learning than low SES parents who leave their children to attempt to resolve the dissonance between home-school, negatively impacting their academic outcomes.*"

Niveaus in betrokkenheid van ouders

Participatiepiramide van Godderis

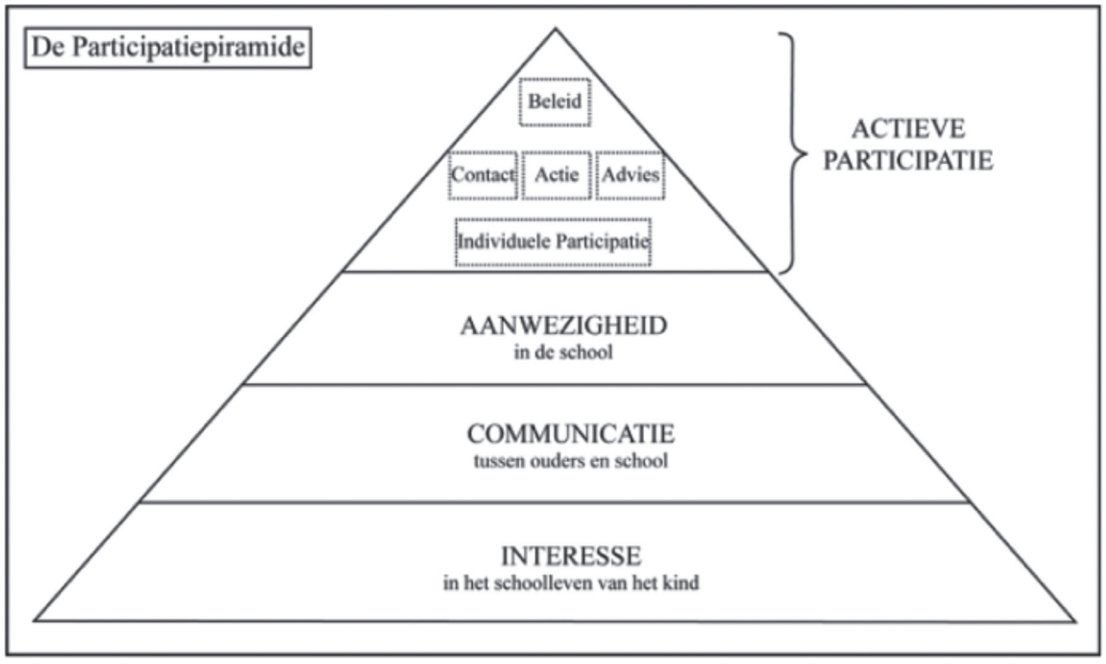
Godderis (2007, p.116) stelt in deze context een participatiepiramide op; dit op basis van interviews met sleutelfiguren (ouders, directies, GOK-leerkrachten, CLB-medewerkers, intercultureel bemiddelaars en leerlingen) van vier scholen in het Antwerpse. Alhoewel het onderzoek van Godderis zich vooral focust op de participatie van ouders van allochtone oorsprong, stelt ze zelf dat de breuklijn in ouderbetrokkenheid meestal niet over allochtoon/autochtoon loopt, maar eerder over de sociaal-economische status van de ouders (SES).
In de volgende figuur wordt de participatiepiramide weergegeven waarbij de opeenvolgende niveaus in de participatie worden aangeduid. Daarbij spelen specifieke belemmerende en bevorderende factoren een rol. Het zijn net deze factoren die ook een rechtstreeks verband hebben met klasmanagement. In de piramide worden de stimulerende factoren aangegeven; het ontbreken ervan levert belemmerende factoren op: gebrek aan interesse, gebrek aan communicatie, … . Standpunt van de onderzoekers is dat ouders op elk niveau van de "piramide" kunnen instappen en mee functioneren. Zoals kan afgeleid worden uit de figuur, zijn er vier participatieniveaus:

- een interesseniveau;
- een communicatieniveau;
- een aanwezigheidsniveau;
- een actief participatieniveau.

In de literatuur zou men de eerste twee niveaus vatten met de term "ouderbetrokkenheid" (parental involvement) en de laatste twee niveaus met de term "ouderparticipatie" (parental participation) (zie bv. Verhoeven e.a., 2003).



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 224 22/01/16 09:22



De participatiepiramide met de niveaus in opeenvolgende mate van betrokkenheid (zie Godderis, 2007, p.116).

Het *interesseniveau* is het gemakkelijkst te realiseren: ouders zijn geïnteresseerd in wat hun kinderen op school doen. Die "eenvoud" verbergt echter een complexiteit die scholen en/of leerkrachten negeren. Onderzoek toont aan dat ouders soms te weinig vertrouwd zijn met het onderwijssysteem (wat is en wanneer is er leerplicht? wat is een leerplan? wat zijn A-, B-, C-attesten? hebben vrouwelijke leerkrachten dezelfde status als mannelijke leerkrachten? …). Ouders verwachten daardoor dat de "school alles regelt" en geven de volledige verantwoordelijkheid voor wat op school gebeurt aan de school (en verwachten dat ook!). Overigens vinden veel van deze ouders dat ze de leerkracht niet "voor de voeten moeten lopen". Interesse is ook gekoppeld aan het belang dat ouders hechten aan onderwijs, aan een opleiding en aan goed functioneren op school. "Verwachtingen" van ouders hebben we al elders bij klasmanagement aangekaart (zie bv. motivatie). Die verwachtingen kunnen bovendien verschillen ten aanzien van jongens en meisjes, ten aanzien van de oudste of jongste in het gezin, enz. Bepalend voor het interesseniveau van ouders zijn hun eerdere ervaringen met scholen, klassen en leerkrachten. Herinneringen aan hun eigen (slechte) schooltijd kunnen een negatieve invloed hebben.

Het *communicatieniveau* veronderstelt dat ouders minimaal interesse hebben in wat er zich op school afspeelt. Op een basaal niveau engageren ze zich tot het lezen van: brieven van de school, het rapport of de agenda. De vraag is daarbij hoe regelmatig dit gebeurt en wat leerkrachten of de school daarbij naar de ouders toe communiceren. De taal kan een hinderpaal zijn (thuistaal/schooltaal, abstractieniveau, analfabetisme). Schriftelijk contact kan aangevuld worden door telefonisch contact of door huisbezoeken. Maar ook hier kan er een duidelijke taalbarrière bestaan. Niet dikwijls zijn het de leerlingen zelf die '"tolken" in deze context (zie verder bij het "partnerschap-model").

Het *aanwezigheidsniveau* betekent dat ouders fysiek aanwezig zijn op de school. Dit kan via minimale aanwezigheid aan de schoolpoort, infoavonden, rapportmomenten of ouderavonden. Op dit punt haken reeds heel wat groepen ouders af.

Op het *actief participatieniveau* worden subniveaus onderscheiden: (1) participatie op individuele basis; (2) participatie in groep en (3) participatie in het beleid. In de meeste scholen gebeurt actieve participatie via ouderraden of schoolraden waarin ze zich engageren.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 225 22/01/16 09:22

Vaststelling is dat ouders – afhankelijk van hun SES – op een verschillend participatie-niveau functioneren.
De barrières die uit onderzoek blijken, liggen voor de hand, maar worden dikwijls genegeerd:

- Ouders hebben geen opvang voor de kinderen.
- Ouder"avonden" lukken niet, maar overdag zou wel lukken.
- De datum wordt geprikt zonder rekening te houden met cultureel gekleurde data: Ramadan, vakantieperiodes in het thuisland, … .
- Men kent wel Nederlands, maar men spreekt liever de eigen taal wanneer het over belangrijke zaken gaat (bv. hun kinderen op school).
- Analfabetisme.
- … .

Verder in deze tekst kijken we hoe we ouderbetrokkenheid kunnen bevorderen. Ook dit heeft meteen een invloed op klasmanagement.

Het Epstein-model

In heel wat opzichten komt de bovenstaande – op Vlaamse data ontwikkelde – classificatie overeen met de gekende internationale typologie van Epstein (zie Epstein, Coates, Salinas, Sanders & Simon, 1997; zie ook Smit, Sluiter & Driesen, 2006). Zij onderscheiden zes types van ouderparticipatie:

- Type 1. Parenting – Opvoedingsondersteuning.
  Men helpt ouders bij het oppakken van hun opvoedingstaak. Focus op gezondheid, veiligheid, voorbereid naar school gaan, garanderen van een thuisklimaat dat leren ondersteunt (bv. aandacht voor plaats en tijd huiswerk).
- Type 2. Communicating – Communicatie bevorderen tussen school en ouders.
  De school gaat vooral informatie geven over de schoolactiviteiten in het algemeen en over de voortgang van leerlingen in het bijzonder. Uitdaging is om die informatie op een verstaanbare en dus aangepaste manier door te spelen aan de ouders. Aan de andere kant is het de uitdaging dat ouders bereid zijn tot het lezen, bekijken, beluisteren van de doorgespeelde informatie.
- Type 3. Volunteering – Vrijwilligerswerk op school.
  Bij dit niveau van ouderbetrokkenheid helpen de ouders bij klasactiviteiten, administratieve taken (bv. bibliotheek, schooluitstappen, extra-scolaire activiteiten zoals sport, enz).
- Type 4. Learning at home – Bevorderen leren thuis.
  Dit focust op het versterken van de kansen en mogelijkheden om het "leren" thuis te bevorderen.
- Type 5. Decision making – Mee beslissen op schoolniveau.
  Dit impliceert dat ouders mee instappen in het schoolbeleid en –bestuur. Hier zijn de decretaal ingestelde schoolraden de aanvankelijke insteek; naast bv. ouderraden die niet decretaal vastgelegd zijn.
- Type 6. Collaborating with the community – Samenwerken met de lokale gemeenschap.
  Ouders werken samen met de school vanuit structuren die in de lokale gemeenschap bestaan (bv. gemeentebestuur, cultuurorganisatie, jeugdbewegingen, sportorganisaties, …).

CPS-model

We bekijken nu nog twee classificatiesystemen voor ouderbetrokkenheid: het CPS (Onderwijsontwikkeling en advies, een landelijke adviesorganisatie voor het onderwijs in Nederland) -model en het "partnerschapsmodel". In het CPS-model herkennen we de groeiniveaus in de mate van ouderbetrokkenheid uit het piramidemodel.
Het CPS-model voor ouderbetrokkenheid (de Vries, 2013) onderscheidt drie niveaus van ouderbetrokkenheid.

- Ouderbetrokkenheid 1.0: Hier gaat het om eenzijdige communicatie van de school uit. De school bepaalt wanneer



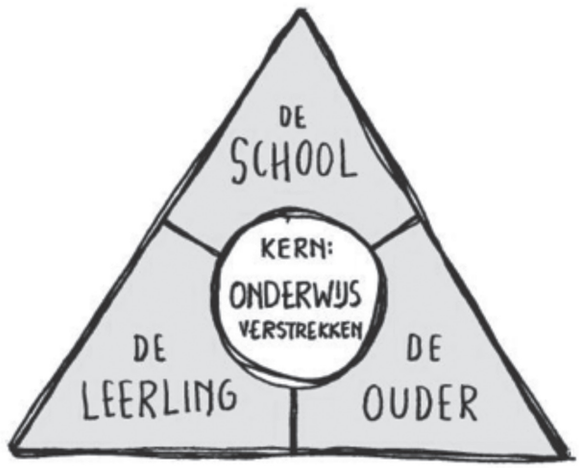
Klasmanagement en reflectie 2016.indd 226 22/01/16 09:22

en welke informatieoverdracht er is naar de ouders.
Te plaatsen op het interesseniveau uit de participatiepiramide.

- Ouderbetrokkenheid 2.0: Hier geeft de school informatie en kunnen ouders hierop reageren maar is er nog geen sprake van samenwerking (communicatieniveau en eventueel aanwezigheidsniveau uit de participatiepiramide).
- Ouderbetrokkenheid 3.0: Hier is sprake van werkelijke samenwerking, ouders en school werken samen en hebben een gemeenschappelijk, helder doel namelijk: alles in het belang van de leerling. School en ouders zijn gelijkwaardig en hebben een gemeenschappelijke verantwoordelijkheid voor de schoolontwikkeling van de leerling. Beiden erkennen dat ze elkaar nodig hebben en elkaar aanvullen, ieder in zijn eigen professionaliteit en emotionele deskundigheid (de Vries, o.c., p.27). Op dit hoogste niveau is het "actief" participatieniveau van de participatiepiramide zeer duidelijk.

Het CPS-model 3.0 legt expliciet de nadruk op de gedeelde verantwoordelijkheid voor de opleiding van de leerling tussen ouders en school. Voor van der Pas (2014, p.499) helt de verantwoordelijkheid nog meer door naar de ouder. Zij ziet de ouder -zij het dat ze uitgaat van de hulpverleningssector- als de "*opdrachtgever*" en als de eindverantwoordelijke. Natuurlijk blijft 'de hulpverlener' zijn verantwoordelijkheid dragen maar de ouder blijft eindverantwoordelijke.

Het partnerschapsmodel is minder een groeimodel maar gaat onmiddellijk uit van communicatie tussen "drie evenwaardige partners". Hiermee is het onderscheid met de andere modellen meteen duidelijk, namelijk het extra accent op de leerling. Reeds van in de basisschool wordt in het partnerschap-model gesproken "met" de jongere en niet "over" de jongere (De Mets, 2012, p.1).



Het partnerschapsmodel school-ouders-leerling (De Mets, 2013, p.7).

Verwachtingen en percepties van school – ouders – leerlingen

Los van het type van of niveau in ouderbetrokkenheid, is er vooral de vraag hoe school en ouders eenzelfde invulling geven aan opvoeding en scholing (congruentievraagstuk). Dit is de bepalende vraag rond de invloed van ouders op klasmanagement. Walker & Hoover-Dempsey (2011, p.676) benadrukken daarbij dat elke partij een eigen en unieke rol heeft en dat ze daarbij elkaar niet kunnen compenseren: "*Although research in this area is scarce, there is some evidence that each party's contribution to childrens development is unique, and that the involvement of one cannot compensate for the absence of involvement from the other. (…) For instance in examining the relationship between adolescents' perceived support from parents, teachers and peers and their motivation at school, Wentzel (1988) reported that*



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 227 22/01/16 09:22

perceptions of support from parents predicted school-related interest and goal orientations whereas perceptions of support from teachers were predictive of interest in school, engagement in classroom activities, and social reponsibility. Perceived support from peers positively predicted prosocial goal pursuit. In short, parents, teachers and peers each made important and unique contributions to student engagement." Verder geven de auteurs aan dat ouders en leerkrachten beiden wel dezelfde mechanismen kunnen gebruiken om leerling gedrag te beïnvloeden, maar dat de aard van de invloed zal verschillen. Ouders hebben meer een impact op cultuurgerichte en schoolgerichte socialisatie; leerkrachten hebben eerder een impact op socialisatie op school en onderwijsbetrokkenheid. De invloed verschilt maar beiden zijn essentieel voor de bredere ontwikkeling van leerlingen.

Verwachten alle ouders hetzelfde?

Uit het voorgaande blijkt alvast dat ouders zeer sterk verschillen in hun perspectief op participatie in of bij de school waar hun kinderen school lopen. Dit werkt direct door op hun kinderen. Van leerlingen wordt verwacht dat ze optimaal functioneren in een klas en hierbij heel wat afspraken volgen. Onderzoekers ontdekten echter dat veel van die afspraken niet expliciet, maar eerder impliciet zijn. Ze duiden dit aan met het begrip "Hidden curriculum". Het begrip werd geïntroduceerd door Waller in 1938, maar het begrip is vooral bekend geworden door het boek "*Life in Classrooms*" dat Jackson publiceerde in 1968. Een handige definitie van dit verborgen curriculum vinden we bij Skelton (1997, p.188): "*set of implicit messages relating to knowledge, values, norms of behaviour and attitudes that learners experience in and through educational processes.*" De link met al dan niet expliciete regels voor klasmanagement is daarbij gauw gelegd. Thornberg (2009) benadrukt daarbij dat er impliciet een beeld van een "goede leerling" wordt opgelegd. Jackson (1968) geeft een reeks typische voorbeelden die tonen hoe leerlingen snel verkeerd kunnen reageren wanneer ze deze impliciete afspraken en regels niet kennen:

- Je toont je gevoelens niet.
- Iedereen beslist mee; ook zwakkere leerlingen hebben een stem.
- Je respecteert de privacy van een leerkracht; wat er ook gebeurt.
- Klikken mag en wordt aangemoedigd.
- Hoe gedraag je je als jongen of als meisje?
- Spieken mag, zolang je maar niet gesnapt wordt.
- Welke geluiden zijn in welke mate toegelaten?
- Je moet je gedragen als een leerling en niet als een volwassene.
- Persoonlijk initiatief is niet gewenst.
- Leerkrachten kunnen altijd – zonder voorafgaande verwittiging – toetsen opgeven.
- Iedereen werkt zijn eigen taken af. Samenwerken is slechts toegestaan wanneer het onderdeel is van de taak.
- De leerkracht bepaalt wat belangrijk, juist, gepast is.
- …

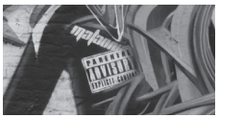


Klasmanagement en reflectie 2016.indd 228 22/01/16 09:22

De functie van deze – veelal impliciete – afspraken is voor een deel gericht op een "morele socialisatie". Dit betekent dat men leerlingen "leert functioneren" in de schoolgemeenschap als een afbeelding van de ruimere gemeenschap. Thornberg (2009) noemt dit een vorm van "implicit citizenship education". De vraag daarbij is of alle leerlingen – en hun ouders – die waarden en normen wel delen? Het verborgen curriculum kan namelijk botsen met wat leerlingen hebben meegekregen als attitudes, of normen in de thuiscontext. Het "probleem" verschuift daarbij snel naar de mening, de visie, het standpunt van ouders. Thornberg (2009) benadrukt hierbij dat leerlingen uit een andere sociaal-economische klasse dan de middenklasse, sneller in conflict zullen komen met impliciete en zelfs expliciete afspraken op school. Zij hebben namelijk een ander cultureel kapitaal (taal, interesses, hobby's, …) meegekregen en reageren vanuit een ander cultureel referentiekader. In hun overzichtspublicatie geven Weinstein, Curran & Tomlinson-Clarke (2003) tal van voorbeelden waaruit blijkt dat ouders soms zeer duidelijk verschillende verwachtingen hebben over wat de school moet ontwikkelen in hun kinderen, hoe leerkrachten hun kinderen moeten aansturen, welke waarden belangrijk zijn, hoe kinderen zich moeten gedragen, enz. bv.:

- Maria is gemigreerd vanuit Mexico. Ze is een zeer stille leerling en spreekt enkel wanneer de leerkracht haar rechtstreeks aanspreekt. De leerkracht denkt dat Maria onzeker is en zich te afhankelijk opstelt tegenover de leerkracht. Ze spreekt Maria hier ook op aan, probeert haar uit haar tent te lokken en schrijft hierover een notitie in het rapport. *Maar: de ouders van Maria verwachten dat zij stil en gehoorzaam is op school en altijd toelating vraagt vooraleer ze iets doet.*
- Houng komt uit Vietnam en zegt altijd "ja" wanneer de leerkracht controleert of zij iets begrijpt. Maar uit haar taken en huiswerk blijkt dat ze dikwijls de kern van de leerstof niet begrijpt. De leerkracht spreekt Houng hierop aan en stelt dat zij sneller hulp moet vragen. *Maar: in de Vietnamese cultuur betekent "da" (ja), niet dat je het begrijpt, maar dat je heel beleefd luistert naar je meerdere.*
- Sasha zijn ouders komen altijd te laat op een oudervergadering; als ze het al niet vergeten. De leerkracht vindt deze ouders weinig betrokken op het leren van hun kinderen. *Maar: de ouders van Sasha zijn niet opgegroeid met een agenda. Ze zijn het absoluut niet gewoon om afspraken te maken en zeker al niet drie weken op voorhand. Dit soort afspraken wordt vergeten; ze worden ook niet genoteerd en brieven gaan snel verloren.*
- …

Smit e.a. (2002, p.66) geven een mooi schematisch overzicht waaruit duidelijk blijkt hoe houdingen, wensen, verwachtingen en feitelijk gedrag van ouders fundamenteel kunnen verschillen.
Bekijk deze tabel en voorspel zelf waar dit kan leiden tot conflicten tussen leerkrachten en ouders m.b.t. klasmanagement.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 229 22/01/16 09:22

	Houdingen	*Wensen*	*Verwachtingen*	*Feitelijk gedrag*
1	Marokkaanse ouders: positieve houding t.a.v. de school. Onzekerheid op deelterreinen van opvoeding met name t.a.v. onderwijsondersteuning, disciplinering en gezagshandhaving.	Minder vrijheid (sociale autonomie) en meer discipline, meer stimuleren van leerlingen. Meer aandacht voor de religie (islam) en eigen taal en cultuur.	Hoge verwachtingen t.a.v. hun zoons, maar ook dochters.	Oudere broers/zussen: ondersteunend naar school: ondersteuning bij huiswerk. Ouders komen weinig voor zichzelf op. Voelen zich niet serieus genomen door school. Moeders bezoeken weinig de ouderavonden. Informele netwerk voor moeders grote steun. School: indirecte discriminatie via verlagen prestatie-eisen en etnocentrisme leerkrachten.
2	Turkse ouders: positieve houding t.a.v. de school, zijn geïnteresseerd, een deel voelt zich gediscrimineerd. Veel ouders vinden optreden leerkrachten te slap.	Goede opleiding en maatschappelijk succes belangrijkst. Op school zou veel meer aandacht moeten zijn voor discipline. Meer aandacht voor de religie (islam) en eigen taal en cultuur.	Hoge onderwijsaspiraties voor zowel jongens als meisjes (prestatiedruk).	Ouders zijn op de hoogte via ouderavonden en rapportbesprekingen, zelf naar school gaan (halen/brengen). Voor deel Turkse moeders vormen de leerkrachten een bron voor opvoedingsondersteuning.
3	Surinaamse ouders hebben positieve houding t.a.v. school.	Zijn in het algemeen tevreden met onderwijs.	Willen goede opleiding voor hun kinderen.	Goed bekend met Nederlands onderwijsstelsel en relatie onderwijs – baan. Opvoedingsproblemen. wellicht samenhangend met gezinsstructuur (eenoudergezinnen).
4	Chinese ouders: onbegrip over egalitaire verhoudingen. Voelen zich in contacten met school belemmerd door slechte taalvaardigheid. Vermijdingsgedrag.	Conformiteit en maatschappelijk presteren is belangrijk. Sterke behoefte aan onderwijs in het Chinees.	Zeer hoge onderwijsaspiraties voor zowel jongens als meisjes (stellen hoge eisen: prestatiedruk).	Moeders bieden kinderen wel emotionele steun. Steun bij huiswerk, controle op resultaten niet goed mogelijk.
5	Iberische ouders voelen zich in contacten met school belemmerd door slechte taalvaardigheid.	Wensen serieuzer genomen te worden	Hoge aspiraties.	Leggen verantwoordelijkheid in handen van de school (experts).

Verschillen in houdingen, wensen, verwachtingen en feitelijk gedrag van ouders, afhankelijk van de allochtone afkomst (Smit e.a., 2002, p.66).



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 230 22/01/16 09:22

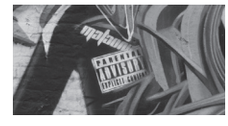
Zowel ouders als leerkrachten geven aan dat zij "slecht geïnformeerd zijn over elkaars opvoedingsideeën en -praktijken." (Smit e.a., 2002, p.5). Er is dan ook weinig pedagogische afstemming tussen ouders en school. Meteen is het ook niet verwonderlijk dat (1) ouderbetrokkenheid snel mank loopt en (2) klasmanagement botst op niet of te weinig onderkende verschillen in die opvoedingsideeën en -praktijk.

Besef daarbij dat wat je leert van de huidige groep ouders, niet zomaar van toepassing is op een volgende groep. Door de dynamiek in migratiestromen komen in bepaalde scholen op zeer korte tijd grote groepen andere types leerlingen binnen, waardoor je opnieuw de kennis van de school over de ouders (en hun verwachtingen, ideeën, opinies, …) in vraag moet stellen.

Smit e.a. vatten onderzoek samen waarbij de opvattingen van ouders – maar uitgesplitst naar hun land van origine – worden vergeleken met "Nederlandse" ouders. Daarbij wordt opgemerkt dat ook binnen één "land" er verschillen tussen ouders bestaan (ibid, p.43): *"In de onderzoeken wordt een serie opvoedingsdoelen beschreven die kunnen worden teruggebracht tot een gerichtheid op: prestatie, conformiteit, autonomie, en sociaal gevoel. Opvallend is dat bij Turken en Marokkanen prestatie bovenaan staat, terwijl dat bij Nederlanders op de laagste plaats staat. Bij Nederlanders en Creolen staat autonomie centraal, een kenmerk dat bij Turken, Marokkanen en Chinezen juist laag scoort. Bij Chinezen staat conformiteit op de hoogste plaats. Het zal evident zijn dat deze verschillen in opvoedingsdoelen tussen met name Nederlanders en een belangrijk deel van de allochtonen niet met elkaar sporen en tot uiteenlopende verwachtingen en problemen kunnen leiden op school."*
En verder zetten ze nog een treffende passage neer over de verschillen in visie op de pedagogisch-didactische aanpak (ibid, p.44): "*Met de pedagogisch-didactische aanpak van Nederlandse scholen heeft een belangrijk deel van de allochtone ouders grote problemen. Hoewel er daarin ontegenzeglijk een verschuiving plaats vindt, is het toch nog vaak zo dat er in veel gezinnen een sterk paternalistisch-hiërarchische, autoritaire structuur bestaat. Zij verwachten van scholen vooral dat die zich richten op presteren en dat mag wat hen betreft begeleid gaan met een straffe hand. Dat botst echter met de in hun ogen veel te permissieve cultuur en egalitaire verhoudingen op de Nederlandse school. Er is te weinig discipline, er wordt te weinig respect voor en gehoorzaamheid aan ouders bijgebracht, ze vrezen dat hun kinderen ontsporen, met drugs en criminaliteit in aanraking komen. In toenemende mate zien Turkse en Marokkaanse ouders het daarom ook als een probleem als hun kinderen op een overwegend 'zwarte' school zitten. Zij hebben de indruk dat op dergelijke scholen alle problemen bij elkaar komen en hun kinderen daar de dupe van worden. Recentelijk hebben om die reden bijvoorbeeld Turkse ouders in Deventer hun kinderen van een 'zwarte' school gehaald en naar gemengde scholen gestuurd. De 'zwarte' school heeft daarop haar deuren moeten sluiten."*



Voorpagina van het boek van Jackson "Life in Classrooms" dat een eyeopener was voor veel onderwijsdeskundigen die tot dan toe te weinig nadachten over de impliciete manier waarop in onderwijs met afspraken en regels wordt omgegaan.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 231 22/01/16 09:22

Verwachtingen, beliefs van leerkrachten tegenover ouderbetrokkenheid

Martin (2013) benadrukt boven alles dat ouderbetrokkenheid begint bij de opvattingen van leerkrachten in de school zelf over wat ouderbetrokkenheid kan betekenen. Een relevante eerste stap is dan ook dat leerkrachten en het team leerkrachten in de school hun eigen "beliefs" over ouderbetrokkenheid grondig bekijken (zie bv. Haack, 2007; Hoover-Dempsey, Walker, Jones & Reed, 2002).
Dit kan op basis van o.a. volgend meetinstrument:

Vul even volgend meetinstrument in. 1= Volledig niet akkoord; 2= Niet akkoord; 3= In beperkte mate niet akkoord; 4= In beperkte mate akkoord; 5: Akkoord; 6= Volledig akkoord.		
1.	Ouderbetrokkenheid is belangrijk voor een goede school.	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6
2.	De meeste ouders weten hoe ze hun kinderen kunnen helpen bij huistaken en huisopdrachten.	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6
3.	In elk gezin kunnen we iets positief vinden dat kan helpen om succesvol te zijn op school.	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6
4.	Alle ouders kunnen leren om hun kinderen thuis te ondersteunen bij het leren; als we hen maar tonen hoe ze dit kunnen aanpakken.	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6
5.	Ouderbetrokkenheid kan leerkrachten helpen om nog beter onderwijs te geven aan de leerlingen.	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6
6.	Ouders van onze leerlingen willen meer betrokken worden bij wat er op school gebeurt.	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6
7.	Ouderbetrokkenheid is belangrijk om succesvol te zijn in onze school.	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6
8.	Onze school ziet ouders als belangrijke partners.	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6

Bepaal even je eigen *verwachtingen als leerkracht* tegenover ouderbetrokkenheid (bekeken vanuit jouw school).

Wie draagt welke verantwoordelijkheid binnen het onderwijs?
Een pertinente vraag is tevens: wie draagt welke verantwoordelijk binnen de driehoek: school/leerkracht – ouders – leerlingen?
Hierover is geen eensgezindheid. Er zijn verdedigers, waaronder Nicaise (K.U.Leuven), van de stelling dat de samenleving ouders moet ondersteunen in haar taken die steeds complexer worden. Anderen, waaronder Van Crombrugge (HUB), menen dat de taak van de school zich moet beperken tot de kernopdracht nl. lesgeven (Klasse, 2011). Schuurman besluit: "*Ouders blijven (…) de eerste verantwoordelijken en belangrijkste personen voor de opvoeding van hun kinderen, maar gezien de ontwikkelingen op maatschappelijk vlak moet ik mij aansluiten bij wat Aelterman zegt: 'opvoeden in een plurale samenleving is geen makkelijke opdracht en ouders moeten dan ook kunnen rekenen op de samenwerking me de school'*" (Schuurman, 2011, p.53). De klemtoon waarvoor een school kiest moet blijken uit het ouderschapsbeleid, essentieel zijn ook hier weer een duidelijke communicatie en heldere afspraken tussen de actoren.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 232 22/01/16 09:22

Hoe staat het momenteel met de ouderbetrokkenheid?

Algemeen in Vlaanderen

Bij een evaluatie van het participatiedecreet van 2004 in het jaar 2008 stelden de onderzoekers vast dat in vrijwel alle secundaire scholen (97%) een schoolraad was geïnstalleerd (Van Petegem, De Maeyer, Adriaensens & Delvaux, 2010). In 61% van de gevallen was er ook een ouderraad geïnstalleerd in de secundaire scholen. Wel een opvallend verschil! De onderzoekers stellen vast dat de werking sterk bepaald is door de directie. De autonome functie van de adviesgevende organen is blijkbaar nog niet gerealiseerd. Een ander opvallend resultaat is dat men opmerkt dat de communicatie tussen school en ouders vooral een one-way kanaal is. Ook wordt – niet onverwacht – vastgesteld dat allochtone ouders hieraan zeer weinig participeren. Men benadrukt dat dit een probleem is dat meer aandacht verdient. Hetzelfde geldt voor laaggeschoolde, anderstalige ouders en ouders uit eenouder en nieuw-samengestelde gezinnen.

In jouw school?

Om concreet de mate en aard van de ouderbetrokkenheid in jouw school in kaart te brengen kan je ook gebruik maken van het reflectie-instrument: het *model van de "zeven dimensies van (ouder-) betrokkenheid"*, ontwikkeld door Samaey & Vettenburg (2007). Vanuit het instrument wordt een multidimensionale analyse gemaakt van de betrokkenheid van de ouders naar de school toe en vice versa van de school naar de ouders toe; ouderbetrokkenheid als "wederzijds begrip" zoals we eerder zagen.
Vanuit de verschillende dimensies, namelijk de kennis-, emotionele, rationele, overtuigings-, competentie-, gedrags-, en tijdsdimensie worden reflectievragen gesteld waarop de school antwoordt. Op basis van de vragen reflecteert "de school" over de wijze waarop ouders de school zien en vice versa over de wijze waarop de school de ouders ziet. Antwoord op de vragen laat toe om het eigen referentiekader rond ouderbetrokkenheid in vraag te stellen. Op basis van een vergelijking tussen beide visies kan de school haar huidig (ouder-)beleid analyseren en waar nodig bijstellen.

Boeraeve (2012) geeft vragen bij alle dimensies. We beperken ons als voorbeeld tot de vragen bij de *competentiedimensie*:

1. Vragen om een beeld te krijgen van de betrokkenheid *van de ouders op de school* i.v.m. de competentiedimensie. Voelt/is de ouder (zich) competent om een rol op te nemen in de schoolloopbaan van zijn kind? Is/voelt de ouder (zich) competent om een gesprek aan te gaan met de leerkracht over het welbevinden van zijn kind? Om via de schoolagenda het huiswerk van zijn kind op te volgen? Om zijn kind te ondersteunen bij de overgang van het lager naar het secundair onderwijs? Om een rol op te nemen in het oudercomité van de school?
2. Vragen om een beeld te krijgen van de betrokkenheid *van de school op de ouders* i.v.m. de competentiedimensie. Voelt/is de school (zich) competent om te werken aan een krachtige samenwerking tussen ouder en school? Voelt/is de school/de leerkracht (zich) voldoende competent om alle ouders te betrekken bij het schoolgebeuren van hun kind? Om met alle ouders te communiceren? Om alle ouders te ondersteunen? Om moeilijke boodschappen over te brengen aan ouders? Om inzicht te krijgen in de vragen en bezorgdheden van ouders? (Boeraeve, 2012, pp.34-35).



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 233 22/01/16 09:22



Schematische voorstelling van de dimensies van ouderbetrokkenheid volgens Samaey & Vettenburg (Boeraeve, 2012b, p.13).

Een analyse op basis van het "*Acht B*'s"-document (zie verder) en het "*Zeven dimensie-model*' kunnen het uitgangspunt zijn voor een hernieuwd beleid rond ouderbetrokkenheid en -communicatie in een school. Hierbij mag de derde kernactor, namelijk "de leerling", niet over het hoofd worden gezien.

Leerlingen blijken hun ideeën te hebben over de aard en omvang van de betrokkenheid van hun ouders in hun school. Zo blijkt een positief verband te bestaan tussen de mate waarin ouders participeren in de school en de houding van de leerlingen tegenover de school. Hoe meer participatie van de ouders, hoe positiever de leerling staat tegenover ouderbetrokkenheid. Tevens kan een positieve houding van de leerling, de ouder juist stimuleren om meer te participeren in de school (Boeraeve, 2012, p.38). Leerlingen kunnen dus een grote invloed hebben op de relatie tussen school en ouders, dit ondersteunt de visie om leerlingen ook een actieve rol te geven in het partnerschapsmodel: school-ouders-leerling.

Een ander instrument om de school-ouderbetrokkenheid in kaart te brengen vormen de vragenlijsten 'School-ouderbetrokkenheid'. Deze zijn te downloaden via www.ouders-school.nl. Leerkrachten en ouders vullen een afzonderlijke vragenlijst in, de resultaten van beiden worden afgewogen en zijn de basis voor contact tussen de actoren en het optimaliseren van het ouderbetrokkenheidsbeleid van de school.

Heeft ouderbetrokkenheid een invloed?

Reeds in eerdere thema's werd benadrukt dat ouders een invloed hebben op leerprestaties van hun kinderen. In de tabel hieronder verwijzen we nogmaals naar de meta-analyses van Hattie (2009) die aantoont dat de betrokkenheid van ouders bij het schools functioneren van hun kinderen een direct en indirect effect heeft op de leerprestaties van de kinderen. De effect size van $d = .51$ wijst alvast op een gemiddeld tot groot effect.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 234 22/01/16 09:22

Kenmerk thuiscontext	Aantal meta-studies	Totaal aantal studies	Aantal sub-jecten	Aantal effecten	*d*	CLE	Rang
Sociaal-economische status	*4*	*499*	*176.915*	*957*	*0,57*	*40%*	*32*
Beleid om welbevinden van lerenden te bevorderen	1	8	-	8	-0,12	-8%	135
Familiestructuur	13	845	10.147.912	1.733	0;17	12%	113
Thuisomgeving	*2*	*35*	*5.831*	*109*	*0,57*	*40%*	*31*
Televisiekijken	3	37	1.022.000	540	-0,18	-12%	137
Ouderbetrokkenheid	*11*	*716*	*320.000*	*1.783*	*0,51*	*36%*	*45*
Huisbezoeken	2	71	-	52	0,29	20%	89
Totaal	**36**	**2.211**	**11.672.658**	**5.182**	**0,31**	**22%**	-

Invloed van contextvariabelen – waaronder ouderbetrokkenheid – op leerprestaties (gebaseerd op Hattie, 2009, p.61).

De vraag is hoe deze ouderbetrokkenheid wordt ingevuld en hoe dit kan leiden tot een versterkende of verzwakkende invloed op klasmanagement. Daarbij is het van belang om eerst de feitelijke inhoud, aanpak en vormgeving van ouderbetrokkenheid in kaart te brengen. De tijd dat het daarbij vooral ging om het "jaarlijkse mosselsouper" is al lang voorbij.

Bevorderen van ouderbetrokkenheid

Barrières rond ouderbetrokkenheid

Uitgangspunt van aanpakken om ouderbetrokkenheid te bevorderen vertrekken best vanuit onderzoek over de vastgestelde barrières rond ouderbetrokkenheid.
Hornby & Lafaele (2011) lijsten alvast de volgende belemmeringen op:

1. Belemmeringen in ouder- en familiefactoren. Daarbij benadrukken deze auteurs de overtuigingen/ideeën van ouders over wat hun betrokkenheid kan betekenen, hun concrete context, hoe ze uitnodigingen van de school ervaren, SES, ras en geslacht.
2. Belemmeringen in de leerlingen: leeftijd, leermoeilijkheden, eventuele functiebeperkingen, sterke punten, gedragsproblemen.
3. Ouder-leerkracht factoren: in welke mate sluiten de "agenda's" m.b.t. de school op elkaar aan, attitudes ten opzichte van school en leren, taal.
4. Maatschappelijke factoren: historische-demografische variabelen (bv. recente nieuwe migratiegolf), politieke stellingnames (zie standpunten politieke partijen over migratie), economische situatie (bv. niveau werkloosheid).

Communicatie bevorderen als basis voor het bevorderen van ouderbetrokkenheid

Via reflectie en antwoorden op de "acht B's" krijg je een kijk op de mate waarin reeds sprake is van duidelijke communicatie en van punten waarop helderheid kan geoptimaliseerd worden in jouw school. Beantwoord even de vragen en formuleer mogelijke werkpunten.

- ***B**ereikbaar* – Hoe is het onthaal georganiseerd? – Ervaren ouders een lage drempel wanneer zij contact wensten op te nemen met de school? – Zijn de telefoonnummers en namen gekend? – Zijn de aanspreekpunten door de ouders gekend (wie voor wat)? – Zijn leerkrachten aanspreekbaar en wanneer (wel/niet)?



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 235 22/01/16 09:22

- ***B**eschikbaar* – Zijn er voldoende mogelijkheden tot contact voorzien? – Gaat het om het secretariaat, de leerlingenbegeleider, de directie, de klastitularis, de graadcoördinator, individuele leerkrachten, …? – Welke kanalen voorziet de school (onthaal, telefoon, mail, digitaal zoals Smartschool, …)? – Zijn er procedures afgesproken hoe op vragen/berichten/… van ouders geantwoord wordt?
- ***B**etaalbaar* – Heeft de school duidelijk gecommuniceerd over het kostenplaatje (bijdrageregeling)? – Biedt de school elke ouder diverse opties voor betaling van schoolrekeningen aan? – Houdt zij rekening met potentiële stigmatisering in dit verband? – Hoe gaat zij om met betaalmoeilijkheden? – Heeft zij zicht op ev. ontwijkgedrag bij ouders en leerlingen (bijv. zich ziek melden bij meerdaagse uitstappen)? – Heeft zij procedures afgesproken binnen de schoolraad? – Kan de school een goed onderscheid maken tussen wie niet wil en wie niet kan betalen? – Hoe zorgt zij ervoor dat de ouders de school(contacten) niet gaan vermijden uit schrik aangesproken te worden op een niet-betaalde schoolrekening?
- ***B**ruikbaar* – Is het aanbod van de school voor elke ouder bedoeld? – Of heeft zij welbepaalde groepen/categorieën ouders op het oog? – Is dit duidelijk gecommuniceerd?
- ***B**egrijpbaar* – Worden brieven, nota's, mededelingen gescreend op begrijpbaarheid (helder taalgebruik, vermijden van jargon, ev. gebruik van kleuren en pictogrammen, …)? – Is hier iemand verantwoordelijk voor of wordt er bij de leerkrachten een reflex 'aangezwengeld'? – Heeft de school een beleid inzake omgaan met anderstalige ouders? Zet zij informele/formele tolken in? – Is zij vertrouwd met het aanbod bij externe organisaties, gemeentebesturen, … in dit verband? – Doet zij inspanningen om belangrijke documenten en werkmiddelen goed toe te lichten? Bijv. schoolreglement, engagementsverklaring, agenda, … – Op welke momenten gebeurt deze toelichting? En op welke manier?
- ***B**etrouwbaar* – Is de aangereikte informatie helder, transparant, correct en volledig? – Heeft de school een authentieke uitstraling wat betreft bezorgdheid om haar leerlingen en een goede samenwerking met de ouders? – Staan de neuzen van het hele schoolpersoneel in de richting van een respectvolle basishouding?
- ***B**ekend* – Is het voor de ouders duidelijk waar zij informatie kunnen vinden, hoe en bij wie? – Is het aanbod van de school overzichtelijk, goed meegedeeld, …? – Zijn de partners waarmee de school samenwerkt (bijv. CLB) voldoende toegelicht?
- ***B**egripvol* – Heeft de school een zicht op de mogelijke (hoge) drempels die ouders ervaren of percipiëren t.a.v. de school? – Hoe gaat zij hiermee om? – Is er een goede verhouding tussen positieve en negatieve(re) boodschappen? – Krijgen leerkrachten nascholing inzake sociale vaardigheden en communicatietechnieken aangeboden?

Ouderbetrokkenheid bevorderen op basis van het model van Godderis

De hierboven beschreven barrières kunnen gebruikt worden als basis voor oplossingen. Godderis (2007, pp.131-132) somt alvast de volgende lijst ideeën op:

1. Bepaal de mogelijkheden voor (allochtone) ouderbetrokkenheid op jouw school aan de hand van de participatiepiramide.
2. Leer als school je ouders kennen:
   - Weten je ouders wat 'school' betekent?
   - Weten je ouders waar jouw school voor staat?
   - Voelen je ouders zich welkom aan de schoolpoort?
   - Leg eventueel huisbezoeken af.
   - Maak oudercontacten eventueel verplicht en wees consequent.
   - Smit e.a (2003, p.47) spreken in dit verband van "home-school contracts" waarin wederzijdse afspraken gemaakt worden over de verwachtingen en de aanpakken; soms zelfs tot en met de pedagogisch-didactische aanpakken.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 236 22/01/16 09:22

3. Bij de communicatie tussen school en ouders:
   - Spreek niet enkel in schooltaal en vaktermen.
   - Leer je ouders kennen: wie spreekt Nederlands en wie niet?
   - Schakel eventueel tolken in om brieven of telefoongesprekken te vertalen.
   - Leer je ouders kennen: wie is analfabeet?
   - Maak handig gebruik van niet-geschreven media: kleurcodes, pictogrammen, cartoons,… .
   - Contacteer ouders niet alleen wanneer er problemen opduiken (via: GSM, SMS). Probeer ook op een positieve manier met hen in contact te komen.
   - Smit e.a. (2003, p.48) suggereren om een "contactouder" aan te stellen. Deze ouder medieert in de communicatie tussen ouders en de school.
4. Bij het organiseren van laagdrempelige initiatieven:
   - Zorg dat alle ouders zich welkom voelen.
   - Richt moeder- of vadergroepen op.
   - Benadruk het belang van hun aanwezigheid.
   - Initiatieven die aanleunen bij de cultuur of de expertise van de ouders, maken meer kans op samenwerking.
   - Schakel indien gewenst interne of externe tolken in.
5. Bij het plannen van vergaderingen:
   - Houd rekening met het tijdstip van je vergadering.
   - Plan vergaderingen zowel overdag als 's avonds.
   - Nodig de ouders uit met een (semi)persoonlijke brief en benadruk waarom het belangrijk is dat ze aanwezig zijn.
   - Ook al hebben ze twee weken geleden hun aanwezigheid bevestigd, contacteer de ouders een dag op voorhand of de dag zelf om hen eraan te herinneren.
   - Een religieuze feestdag hoeft geen hinderpaal te zijn. Mits je de juiste aanpak kiest, vergroot je zelfs de aanwezigheid.

Onderzoek toont aan dat scholen effectief de betrokkenheid van ouders kunnen versterken. Onderzoekers benadrukken daarbij dat vooral het schoolbeleid en de aanpak van de leerkracht bepalend zijn voor de mate van ouderbetrokkenheid en dat die veel belangrijker zijn dan ras, opleidingsniveau, grootte van de familie, huwelijksstatus en klasniveau van de kinderen (Booth & Dunn, 2009, p.4).

Ouderbetrokkenheid bevorderen vanuit het "Zeven-dimensie model" van Samaey & Vettenburg

Om de ouderbetrokkenheid te bevorderen kunnen we ook werken vanuit het eerder vermelde model van Samaey & Vettenburg (2007). Uitgaande van de vragen bij de dimensies kunnen werkpunten geformuleerd worden om de ouderbetrokkenheid te bevorderen en te optimaliseren.
Boeraeve (2010b, p.8) geeft een concreet voorbeeld per dimensie:

- Kennisdimensie: de school werkt aan de kennis die ouders hebben over de school en het onderwijs.
- Emotionele dimensie: de school werkt aan meer positieve gevoelens van ouders tegenover de school.
- Rationele dimensie: de school wijst ouders op het belang (de 'baten') van onderwijs, van betrokken te zijn op het onderwijs van hun kind. Tegelijk probeert ze 'de kosten' voor ouders zo laag mogelijk te houden.
- Overtuigingsdimensie: de school werkt aan de overtuigingen van ouders om hen ervan te overtuigen dat ze wel degelijk een rol kunnen spelen in de schoolloopbaan van hun kind.
- Competentiedimensie: de school werkt aan de competenties van ouders om een rol op te nemen in de schoolwerking.
- Gedragsdimensie: de school maakt van de ouderavond een werkelijk ontmoetingsevenement met aandacht voor de studievoortgang van elke leerling.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 237 22/01/16 09:22

- Tijdsdimensie: de school zorgt ervoor dat er voldoende mogelijkheden zijn voor ouders om een samenwerking met de school aan te gaan.

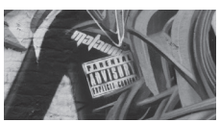
Conflicten met ouders

Een lastige competentie

Zelfs binnen de context van een geslaagde mate van ouderbetrokkenheid en -participatie op school, zijn conflicten met ouders rond de aanpak van hun kinderen niet altijd te vermijden. Is er in de schoolcontext hiervoor een beleid uitgestippeld? Is er een figuur/persoon waarop je kan terugvallen bij conflicten? Krijgen leerkrachten hier een professionalisering voor? In de meeste scholen is het antwoord op de vorige vragen negatief. Ook uit onderzoek bij studentleerkrachten, leerkrachten, lerarenopleiders, schoolleiders en mentoren blijkt dat deze competentie maar zeer beperkt is ontwikkeld bij Vlaamse leerkrachten (Valcke, Struyven & Rots, 2012). In de tabel vind je de gemiddelde score die aangeeft in welke mate de typefuncties worden beheerst (1 = helemaal niet; 2 = in beperkte mate; 3 = in belangrijke mate; 4 = in zeer belangrijke mate). Opvallend is dat competenties die aansluiten bij typefuncties die belangrijk zijn op 1) het schoolniveau, 2) de relatie met ouders en 3) de relatie met de gemeenschap, in veel mindere mate worden bereikt bij de studentleerkrachten (zie bv. Partner van ouders).

Typefunctie	GLO KO (1)	GLO LO (2)	GLO SO (3)	SLO HS (4)	SLO UNI (5)	SLO CVO (6)
Begeleider leer- en ontwikkelingsprocessen	21 3.38 (.70)	45 3.17 (.47)	94 3.13 (.54)	30 2.84 (.63)	83 2.71 (.49)	186 3.04 (.63)
Opvoeder	21 3.33 (.79)	45 2.94 (.60)	94 2.80 (.62)	30 2.58 (.71)	83 2.49 (.59)	186 2.82 (.71)
Inhoudelijk expert	21 3.49 (.76)	45 3.32 (.58)	94 3.24 (.65)	30 2.88 (.68)	83 2.81 (.69)	183 2.53 (.93)
Organisator	21 3.55 (.69)	45 2.98 (.68)	93 3.17 (.68)	30 2.69 (.69)	83 2.68 (.70)	186 2.92 (.73)
Innovator-onderzoeker	21 3.31 (.72)	45 2.89 (.67)	93 3.06 (.62)	30 2.88 (.67)	83 2.87 (.72)	186 2.85 (.73)
Partner van ouders/verzorgers	21 2.90 (.86)	45 2.63 (.65)	93 2.24 (.69)	30 2.14 (.85)	81 1.95 (.70)	180 2.67 (.83)
Lid van een schoolteam	21 2.88 (.99)	45 2.55 (.74)	93 2.56 (.65)	30 2.46 (.71)	82 2.31 (.65)	184 2.70 (.79)
Partner van externen	21 2.76 (1.00)	45 2.46 (.88)	91 2.23 (.65)	30 2.29 (.77)	80 1.89 (.61)	183 2.22 (.83)
Lid van de onderwijs-gemeenschap	20 2.55 (.94)	44 2.30 (.92)	91 2.29 (.79)	30 2.40 (.83)	80 2.34 (.85)	182 2.57 (.84)
Cultuurparticipant	20 2.90 .91	45 2.76 (.80)	91 2.71 (.75)	30 2.67 (.84)	82 2.66 (.82)	181 2.63 (.88)

Mate waarin studenten aangeven dat ze de verschillende beroepscompetenties bereiken tijdens hun opleiding.
(GLO = Geïntegreerde lerarenopleiding; SLO = Specifieke lerarenopleiding; KO = Kleuteronderwijs; LO= Lager onderwijs; SO = Secundair onderwijs; HS = Hogeschool; UNIV = Universiteit; CVO= Centrum voor Volwassenenonderwijs).



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 238 22/01/16 09:22

Klinische simulaties en "omgaan met ouders"

Er is dus heel wat werk aan de winkel. Daarbij stelt zich de vraag hoe dit in studentleerkrachten en leerkrachten kan ontwikkeld worden. "Les geven" over dit onderwerp is lastig, rollenspellen hebben hun beperkingen. Recent is er een nieuwe techniek uitgewerkt die gebaseerd is op de ***Klinische simulaties*** en die ook in medische opleidingen wordt gebruikt. Bij klinische simulaties wordt een rollenspel opgesteld maar kent de trainee/student de andere partijen niet. Het zijn meestal acteurs die getraind zijn in de rol en levensecht de situatie neerzetten (zie bv. Dotger, 2013).
We bekijken een dergelijke klinische simulatie van dichtbij.
In een typische simulatie krijgen de (student)leerkrachten:

- Een inleiding op een casus in de vorm van een leerkrachteninteractieprotocol (teacher interaction protocol).
- Een reflectieformulier dat hen voor de aanpak van de simulatie aan het denken zet en helpt zich voor te bereiden op de simulatie.
- Een reflectieformulier dat de (student)leerkracht na de simulatie gebruikt, als basis voor de reflectie op zijn/haar aanpak en de situatie.

Aan de andere kant wordt een professionele acteur voorbereid op zijn/haar rol als "ouder" aan de hand van:

- Een abstract die de casus voor de simulatie samenvat.
- Een gestandaardiseerd interactieprotocol voor de ouder; dit is een nauwkeurig en gedetailleerd voorschrift dat de acteur helpt zich voor te bereiden. Het aspect "standaardisering" helpt te garanderen dat elke acteur strak eenzelfde interactiepatroon volgt.
- Informatie over kenmerken van de gestandaardiseerde ouder. Dit geeft de acteur nog meer houvast waardoor hij/zij zich naar stemgebruik, opvatting over de leerling waarover de simulatie gaat en naar persoonlijkheidstrekken weet te positioneren in de simulatie.
- Vragen/informatie die gebruikt kunnen worden tijdens de simulatie (triggers). Vooral deze lijst helpt de simulatie zeer gestandaardiseerd verlopen.

We geven hieronder alvast het "interactieprotocol voor de leerkracht" dat tijdens een sessie zal gebruikt worden:

Jim Smithers simulatie

Studente: Allison Smithers; een vlot meisje van 17 jaar oud dat uitstekende schoolresultaten haalt (gemiddelde 85%).
Het gesprek is het gevolg van een telefoontje van de vader van Allison.

Belangrijk: deze simulatie sluit aan op een leesopdracht die past binnen een schoolbrede bevordering van lezen. Het is een extra-curriculaire activiteit waarin alle leerlingen van alle studievormen en -richtingen worden betrokken. Het sluit dus niet enkel aan op de lessen taal (Nederlands).
U neemt in deze simulatie de rol op zich van een leerkracht in het 4de jaar secundair onderwijs. U geeft les aan een kleine selecte groep van leerlingen die extra uren taal hebben gekozen in de tweede en derde graad. Alhoewel het niet echt als een "elitegroep" wordt gepromoot, pakt u het als leerkracht wel zo aan. U stelt hoge eisen, u zet de leerlingen flink aan het werk. U bent een nieuwe leerkracht op de school (twee jaar ervaring), maar u hebt al duidelijk uw plaats verworven. De leerlingen respecteren u en komen graag naar uw lessen.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 239 22/01/16 09:22

Allison Smithers is een studente in uw klas. Ze is wat stiller dan de meeste andere leerlingen, maar ze bewijst keer voor keer dat ze de leerdoelen vlot bereikt. Ze bereidt zich goed voor, spant zich systematisch in en is één van de sterkste leerlingen in de groep van 24 studenten. Wat Allison in de lessen inbrengt is steeds zeer relevant en helpt de discussies, gesprekken, oefeningen, … op een hoger niveau te tillen. Door de vele gesprekken met haar bent u ook te weten gekomen dat Allison duidelijke toekomstplannen heeft. Ze wil verpleegster worden en wil mee met Artsen zonder Grenzen. In het tweede trimester krijgt u een briefje van de vader van Allison. Allison geeft dit briefje wat onzeker en "schuldig" af en dit op het einde van de laatste les op vrijdag. In het briefje vraagt de vader naar een persoonlijk onderhoud; zo snel mogelijk en er staat aangegeven dat hij zeer bezorgd is over één van de opdrachten die u aan Allison en haar klasgenoten hebt gegeven. U leest het briefje en vraagt wat meer uitleg aan Allison. Allison voelt zich zeer ongemakkelijk en zegt weifelend: "Ik voel me wat ongemakkelijk door het lezen van het boek *Siddhartha* van Friedrich Hesse."
U belt de vader van Allison nog diezelfde namiddag op en u maakt een afspraak voor een gesprek op school op maandagnamiddag, na de lessen, in uw klas. Aan de telefoon is de vader beleefd, maar vrij kortaf en na het bevestigen van de afspraak legt hij de telefoon neer. U krijgt verder geen informatie over zijn "bezorgdheid".
Tijdens het weekend blijft u verder broeden over de leesopdracht. Die opdracht was een onderdeel van het lesprogramma dat de school heeft opgezet voor alle leerlingen. Het boek dat u hebt gekozen stond op de schoollijst. Siddartha is een roman over een jonge prins die zijn weg zoekt in het leven en zoekt naar een manier om hieraan zin te geven. Op een bepaald punt in de roman, laat Friedrich Hesse, de auteur, Siddartha contact hebben met een prostitué. Daarbij gebruikt hij het woord "borsten", maar wel in één enkele zin die de ontmoeting tussen Siddartha en de prostitué beschrijft.

Als voorbereidende reflectievragen krijgt u de volgende vragen mee:

Voorbereidende reflectievragen:

1. Waarop anticipeert u wanneer u het leerkrachteninteractieprotocol hebt gelezen? Waar denkt u dat het gesprek zal over gaan? Wat vindt u belangrijk in het protocol in functie van het gesprek?
2. U hebt de opdracht tot het lezen van het boek Siddartha gegeven in de context van een schoolbreed programma om het lezen van boeken te bevorderen. Welke doelen stelt u voorop in functie van het gesprek met de vader van Allison?
3. Welke zaken zou u voorbereiden in functie van het gesprek met meneer Smithers? Bepaalde observaties? Noties, standpunten … ?
4. Stelt u zich bepaalde vragen, zijn er bepaalde bezorgdheden, zijn er twijfels over uw professionele positie die, naar uw idee, belangrijk zijn in functie van het gesprek?

Na de simulatie krijgt u de volgende reflectievragen mee:



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 240 22/01/16 09:22

Reflectievragen na het participeren aan de klinische simulatie:

1. Terugdenkend aan het gesprek met meneer Smithers, wat zijn uw eerste indrukken en uw gevoelens erbij?
2. Verliep het gesprek zoals u had voorzien?
3. Hebt u de vooropgestelde doelen bereikt? Indien niet, waarom niet?
4. Wat vond u sterk aan uw eigen aanpak in het gesprek? Probeer even aan te geven op welk moment dat dit zeer duidelijk te zien of te horen was.
5. Vindt u dat de simulatie bepaalde professionele vaardigheden, kennis, kenmerken blootlegt die u verder zou willen ontwikkelen? Geef even aan in relatie tot welk concreet deel van de simulatie dit aspect vooral aan bod kwam.
6. Terugdenkend aan het gesprek met meneer Smithers, hebt u een andere kijk gekregen op uw verantwoordelijkheden als leerkracht, op uw verwachtingen op het schoolbeleid terzake? Zou u één en ander anders op schoolniveau aanpakken?
7. Zijn er vragen, standpunten, dilemma's, situaties … die tijdens de simulatie opdoken die u verder zou willen bespreken tijdens een nabespreking met een groep leerkrachten?

Bij de werkvorm "klinische simulaties" gebeurt de interactie in een afzonderlijke ruimte zonder publiek. Er wordt wel een video-opname gemaakt van de interactie. De (student)leerkracht krijgt deze video-opname mee als basis voor zijn reflectie en als basis voor zijn voorbereiding van een groepsbespreking.

In functie van de groepsbespreking werkt elke (student)leerkracht die de simulatie persoonlijk heeft ervaren, aan de reflectie-opdracht en herbekijkt hij/zij de video. In functie van de groepsbespreking selecteert elke deelnemer een fragment van maximaal 2 minuten dat zij/hij als een "kritisch moment" met de groep wenst te bespreken.

Omgaan met ouders; inspirerende kort-filmpjes en brochures voor leerkrachten

Op tvKlasse en Leraar24 vinden we enkele kortfilmpjes met als thematiek "conflictsituaties met ouders" en hoe ermee omgaan.
Zo biedt Leen Ryckaert, psychologe, in het filmpje 'Omgaan met agressie praktische tips' (tvKlasse) een overzicht van situaties die agressie kunnen uitlokken bij ouders, bv. wanneer je moet ingaan tegen het verwachtingspatroon van de ouders (hun zoon/dochter moet een jaar overdoen, toont gedragsproblemen in de klas, …), of wanneer je informatie moet overbrengen die beledigend kan zijn (de turnkleding is onfris en wordt onvoldoende gewassen, het lunchpakket van de leerling bevat onvoldoende gezond eten, …). Daarnaast geeft ze concrete tips als: stel het probleem concreet en spreek zeker geen waardeoordelen uit, laat de emoties bij de ouders dalen, neem kritiek niet persoonlijk, ga niet in de verdediging en vooral: stel je grenzen.
Bekijk, via www.leraar24 en de zoekterm "ouder", enkele filmpjes uit de Leraar 24-reeks over de wijze waarop je kan omgaan met bepaalde typen ouders. Zo zie je *wat je wel en best niet doet* met een ontevreden ouder, een teleurgestelde of een boze ouder, … wat doe je en wat doe je niet wanneer een ouder te persoonlijk wordt? Wat als je bedreigd wordt door een ouder? Of je vermoedt dat een leerling verwaarloosd wordt?
In onderstaande tabel vind je alvast enkele tips voor het omgaan met een *Ontevreden ouder*:

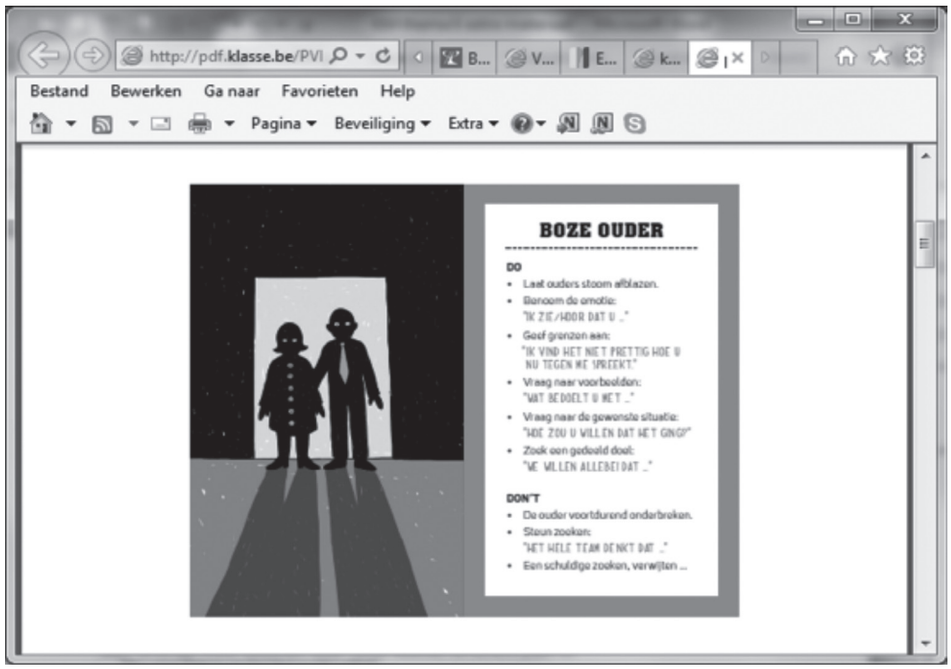


Klasmanagement en reflectie 2016.indd 241 22/01/16 09:22

	Wel	*Niet*
Ontevreden ouder	• Zie het gedrag als bezorgdheid. • Benoem de gevoelens. • Toon er begrip voor. • Meld iets positief over het kind. • Rond af met afspraken	(mee-) Schreeuwen

Zowel in de filmreeks tvKlasse (www.klasse.be) als Leraar24 vind je daarnaast een reeks filmpjes die voorbereiden op contacten met ouders, op het ***"oudercontact"***.

Ook Klasse geeft enkele do's en don'ts voor het omgaan met een boze ouder. Je vind er ook nog meer tips die behulpzaam kunnen zijn bij een oudercontact.



Uit Klasse voor leraren (2014): Pas voor de klas. Starten doe je niet alleen (http://ww.hotpot.klascement.net/video/46252/?previous).

Herbekijk tot slot het PCM-model in het thema *Leerling-Leerkracht relatie en klasmanagement*. Daarin reflecteerde je over je eigen persoonlijkheidstype en hoe je dit kan laten matchen met de verschillende persoonlijkheidstypen van je leerlingen. Ook bij de ouders vind je ouders van de zes verschillende persoonlijkheidstypen. Houd dit even in je achterhoofd bij het denken over de manier waarop je kan omgaan met … een 'moeilijke' ouder.

Aandachtspunten bij de aanpak van een conflict met ouders

Voor de aanpak van conflicten in het algemeen en conflicten met ouders in het bijzonder, werken we verder op de handige richtlijnen die via Klasse werden verspreid met de titel "Conflicten – Eerste Lijn".
Een eerste benadering van een conflict is proberen te begrijpen "hoe" het conflict is kunnen ontstaan.
Men onderscheidt daarbij een zevental invalshoeken:



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 242 22/01/16 09:22

1. *Tegengestelde belangen*: Leerlingen willen zichzelf als eerste plaatsen in een rij, in een rangschikking, de eerste keuze kunnen maken, het eerst aan bod komen. Ouders willen gelijk halen in een discussie. Wie wil de uiteindelijke beslissing nemen. Terecht wordt hier verwezen naar het begrip "territoriumstrijd".
2. *Tegengestelde behoeften*: Leerlingen willen rust, vrijaf, weinig werk, lage inspanning, … een leerkracht gaat voor het maximum, wil een tandje bijsteken, wil een hoger niveau bereiken, moet een laatste punt ook nog afronden, heeft informatie nodig voor het rapport, … . Ouders willen niet betrokken worden in de schoolse problemen, willen niet horen dat hun kind het probleem veroorzaakt, vinden dat zij recht hebben op aandacht, dat hun probleem opgelost wordt, … .
3. *Tegengestelde waarden*: In heel wat discussies kan het gaan over levenskeuzes, morele principes, religie, dogma's, machtspositie, … . Gezien de heterogeniteit in de schoolbevolking zijn er snel tegengestelde waarden, normen en keuzes aan de orde.
4. *Relationele problemen*: Voorkeur, afkeur, vooroordeel, gekende en minder gekende leerlingen, sympathieke en minder sympathieke leerlingen, … . Dit leidt snel tot verschillen in behandeling, waardering, bekrachtiging, aandacht, … en legt de basis voor conflicten.
5. *Misverstanden en communicatiestoornissen*: Werd alles wel volledig uitgelegd? Had men de afspraken, de opdracht wel begrepen? Werd de afspraak expliciet gecommuniceerd? Hoe interpreteert men een opmerking op gedrag: vertaalt men dit ook naar een oordeel over de persoon?
6. *Persoonlijkheidsfactoren*: Bepaalde leerlingen, ouders en leerkrachten zijn "belust" op het uitlokken van conflicten, onenigheid, discussie.
7. *De organisatie van de school*: is de organisatie optimaal om iedereen te bereiken bij communicatie, bij het doorgeven van brieven en materiaal? Wat communiceert men op welke manier (bv. *woensdag 12 maart om 14u00: mailtje van de school naar de ouders van een meisje in 4BSO dat de klasseraad heeft beslist dat zij omwille van onaanvaardbaar gedrag met onmiddellijke ingang wordt uitgesloten van de school)*.



Afbeelding van de brochure "Conflicten – Eerste lijn" van Klasse (http://www.ond.vlaanderen.be/welzijn/welzijnswetgeving/Psychosociale_belasting/Conflicten_Eerste_Lijn.pdf).

En dan de tips voor het aanpakken van het conflict. Het ligt uiteraard gemakkelijker wanneer je zelf het "conflict" opstart. Dan heb je meer tijd om je voor te bereiden en een escalatie van het conflict te vermijden. Maar wanneer je onvoorzien in een conflict betrokken wordt, in een acute discussie verzeilt, … dan heb je minder tijd om één en ander voor te bereiden.
Het is dan zaak om je de volgende tips voor ogen te houden.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 243 22/01/16 09:22

Bedenk meteen al hoe je die tips bij het conflict met meneer Smithers (de vader van Allison) zou toepassen (gebaseerd op "Conflicten – Eerste lijn"):

1. *Breng kritiek op positieve wijze*. Met "Je neemt je verantwoordelijkheid niet!" hamer je op wat er mis is. Vertel hoe je het wel graag wil hebben: "Ik reken ook op jouw hulp." Zo schiet het verdedigingsmechanisme van de ander niet onmiddellijk in gang.
2. *Maak concreet wat je verlangt*. "Je zoon moet zich gedragen in de klas" is te vaag. Zeg dat je graag wil dat hij zijn hand opsteekt voor hij iets zegt of dat hij zelf een balpen naar de les moet meebrengen.
3. *Vermijd de waarom-vraag*. Maak van "Waarom negeer je mij al de hele week?" "Ik vind het niet prettig dat je me negeert." Zo druk je de ander niet in de verdediging.
4. *Stel geen vragen in de vorm van verkapte beweringen*. "Vind je het niet onbeleefd dat je nooit je beurt afwacht?". Zeg in de plaats iets over je eigen gevoelens: "Ik vind het niet prettig dat je je beurt niet afwacht."
5. *Vermijd verlammende veralgemeningen*. "Je komt nooit op tijd!". Nooit? Maak er van: "Je bent deze week al drie keer een kwartier te laat de klas binnengestapt."
6. *Richt boosheid op het gedrag, niet op de persoon*. "Ik wil graag meer initiatieven van jou zien" klinkt al anders dan "Je bent gemakzuchtig."
7. *Wees niet te koppig om sorry te zeggen*. Al is de ander geen doetje, je gepaste excuses aanbieden, loont meestal. Het kweekt goodwill bij de ander.
8. *Geef echte woede de tijd om te zakken*. Probeer tijd te winnen en eerst jezelf te kalmeren. Probeer bv. enkele keren rustig met de onderbuik te ademen. Probeer rustig te zeggen waar het op staat. Je verkleint de kans op escalatie.

Samenvatting

1. Het Participatiedecreet van 2004 heeft aan ouders een relatieve adviesbevoegheid gegeven en het recht op informatie over de schoolwerking.
2. Schoolraden bestaan uit vertegenwoordigers van ouders, leerlingen, leerkrachten en vertegenwoordigers van de lokale gemeenschap.
3. Meta-analyses wijzen uit dat ouderbetrokkenheid een directe en indirecte invloed heeft op leerprestaties.
4. Ouders kunnen op verschillende niveaus participeren aan het schoolse gebeuren: een interesseniveau, een communicatieniveau, een aanwezigheidsniveau, een actief participatieniveau.
5. Er is een duidelijk verschil in niveaus van de relatie tussen ouders en school: ouderbetrokkenheid versus ouderparticipatie.
6. De typologie van Epstein is herkenbaar in de participatieniveaus van Godderis.
7. In het "partnerschapsmodel" tussen de drie actoren: School – Ouder – Leerling krijgt ook de (jonge) *leerling* een *actieve* plaats in het geheel.
8. Ouders en scholen hebben elk een unieke rol en bijdrage bij de bredere ontwikkeling van jongeren. De één kan niet compenseren voor de andere.
9. Ouders hebben niet dezelfde verwachtingen ten aanzien van wat een school betekent voor hun kinderen. Ouders uit verschillende culturele contexten hebben duidelijk niet altijd congruente opvattingen wat betreft de rol van de school en leerkrachten.
10. Morele socialisatie sluit aan bij het "verborgen curriculum". Het betekent een vorm van impliciete socialisatie.
11. Ouders en leerkrachten blijken weinig op de hoogte te zijn van elkaars ideeën over opvoeding en onderwijs.
12. Er bestaat een zeer duidelijke incongruentie tussen hoe ouders en leerlingen reageren en hoe leerkrachten dit percipiëren wat betreft de betrokkenheid bij onderwijs.
13. Er zijn opvallende barrières die de niveaus in ouderbetrokkenheid belemmeren (ouder- en familiefactoren, actoren in de leerlingen, factoren in de ouder-leerkracht relatie en maatschappelijke factoren).
14. Leerkrachtenbeliefs hebben een belangrijke rol in de mate waarin ouderbetrokkenheid lukt.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 244 22/01/16 09:22

15. Het vergroten van ouderbetrokkenheid kan vertaald worden in zeer operationele ingrepen op het niveau van de leerkracht, klas en school.
16. Het ontwikkelen van competenties om te kunnen omgaan met conflicten met ouders kan aangeleerd worden.
17. Clinical simulations leggen de nadruk op de standaardisering van de protocollen voor de actoren waarmee een leerkracht in interactie moet gaan.

Kernbegrippen

- Aanwezigheidsniveau
- Acht B's model
- Actief participatieniveau
- Beliefs m.b.t. ouderbetrokkenheid
- Communicatieniveau
- Conflicten – Eerste Lijn
- Congruentie
- Effect size
- Hidden curriculum
- Implicit citizenship education
- Interesseniveau
- Klinische simulatie
- Ouderbetrokkenheid
- Ouderparticipatie
- Ouderraad
- Parental involvement
- Parental participation
- Participatiedecreet
- Participatiepiramide
- Partnerschapmodel
- Schoolraad
- Types ouderbetrokkenheid
- Types participatie
- Verborgen curriculum
- Zeven dimensie-model van ouderbetrokkenheid

Referenties

Booth, A. & Dunn, J. (2009). *Family-School Links: How Do They Affect Educational Outcomes?* New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Boeraeve, A. (2012). Werk maken van ouderbetrokkenheid. Naar een duurzame aanpak op zeven dimensies. *Caleidoscoop*, 24(5), 32-38.

Boeraeve, A. (2012b). *Naar een krachtige samenwerking tussen ouder en school. Een werkkader*. Kruispunt Migratie-Integratie: Brussel. Opgehaald van http://www.kruispuntmi.be/sites/default/files/bestanden/documenten/document_werkkader_ouderbetrokkenheid.pdf op 04 maart 2015.

De Mets, J. (2013). *Van eiland naar wij-land. Inspiratiegids voor een goede samenwerking tussen ouders en secundaire scholen.* Gent: Drukkerij Verbeke.

de Vries, P. (2013). *Ouderbetrokkenheid 3.0. Van informeren naar samenwerken*. E-book: CPS. Opgehaald van http://www.cps.nl/e-book-ouderbetrokkenheid op 03 maart 2015.

Dotger, B. (2013). *I had no idea. Clinical simulations for teacher development*. IAP: New York: Information Age Publishing.

Epstein, J., Coates, L., Salinas, K., Sanders, M. & Simon, B. (1997). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Godderis, M. (2007). Participatiepiramide brengt allochtone ouderparticipatie in kaart. *School en Samenleving,* 16, 113-132.

Haack, M. (2007). *Parents' and teachers' beliefs about Parental Involvement in schooling*. Unpublished doctoral dissertation University of Nebraska. Opgehaald van http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1011&context=cehsdiss op 10 maart 2014.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 245 22/01/16 09:22

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-analysis relating to Achievement*. Milton Park, Oxon: Routledge.
Hoover-Dempsey, K., Walker, J., Jones, K. & Reed, R. (2002). Teachers Involving Parents (TIP): An in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 843-467.
Hornby, G. & Lafaele, R. (2011). Bariers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational review*, 63(1), 37-52. DOI:10.1080/00131911.2010.488049.
Jackson, P. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
Klasse (2011). Opvoeden: een taak van ouders of de school? *Klasse voor leraren*, november 2011. Opgehaald van http://www.klasse.be/archief/opvoeden-een-taak-van-ouders-of-de-school/ op 03 maart 2015.
Klasse voor leraren (2014). *Pas voor de klas. Starten doe je niet alleen*. Opgehaald van http://www.klasse.be/leraren/pasvoordeklas/ op 19 november 2014.
Martin, A. (2013). Family-school partnerships and academic achievement. In Hattie, J. & Anderman, E. (Eds), *International guide to student achievement*, 98-100, New York/London: Rouledge.
Samaey, S. & Vettenburg, N. (2007). *Eindrapport: Ontwikkeling van een instrument 'betrokkenheid van ouders bij het onderwijs'*. Onuitgegeven Rapport. Gent: UGent, FPPW, vakgroep Sociale Agogiek.
Schuurman, A. (2011). *Sociale Vaardigheden en Emotioneel Welzijn. Een opdracht voor het gezin of voor de school*? Brussel: Hoger Instituut voor Gezinswetenschappen. Opgehaald van file:///C:/Users/BDC/Downloads/Eindproef_Arjenne_Schuurman%20(2).pdf op 15 februari 2015.
Skelton, A. (1997). Studying hidden curricula: developing a perspective in the light of postmodern insights. *Curriculum Studies*, 5(2), 177-193.
Smit, F. & Driessen, G. (2002). *Allochtone ouders en de pedagogische functie van de basisschool*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen (ITS) van de Stichting Katholieke Universiteit.
Smit, F., Sluiter, R. & Driessen, G. (2006). *Literatuurstudie ouderbetrokkenheid in internationaal perspectief*. Nijmegen: ITS.
Thornberg, R. (2009).The moral construction of the good pupil embedded in school rules. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4(3), 245-261. Opgehaald van http://dx.doi.org/10.1177/1746197909340874 op 15 februari 2015.
Valcke, M., Struyven, K. & Rots, I. (2012). *Als het krijtstof neerdaalt. Een bijdrage aan de beleidsevaluatie lerarenopleidingen in Vlaanderen*. Brussel: Departement Onderwijs. Opgehaald van http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/leraar/Beleidsevaluatie_van_de_lerarenopleiding.htm op 10 maart 2014.
van der Pas, A. (2014). Ouderschap: een systemisch universum.In Savenije, A., Lawick, M. & Reijmers, E. (Eds.), *Handboek Systeemtherapie*, pp.495-510. Utrecht: De Tijdstroom.
Van Petegem, P., De Maeyer S., Adriaensens, S. & Delvaux, E. (2010). *Participatie geëvalueerd. Evaluatie van het participatiedecreet in het Vlaams onderwijs.* Leuven: Acco.
Verhoeven, J., Devos, G., Stassen, K., & Warmoes, V. (2003). *Ouders over scholen*. Antwerpen: Garant.
Walker, J. & Hoover-Dempsey, K. (2011). Why research on parental involvement is important to classroom management? In Evertson, C. & Weinstein, C. (Eds.). *Handbook of Classroom Managemen*t, pp.665-684. New York: Taylor & Francis.
Weinstein, C., Curran, M. & Tomlinson-Clarke, S. (2003). Culturally Responsive Classroom Management: Awareness Into Action. *Theory Into Practice*, 42(4), 269-276. DOI:10.1207/s15430421tip4204_2.



Klasmanagement en reflectie 2016.indd 246 22/01/16 09:22

Index

Aanwezigheidsniveau 224, 227
Absoluut verzuim 168
Acht B's model 234
Actief participatieniveau 224
Action zone 210
Actoren bij spijbelen 169 e.v.
Antecedenten 74, 89
Antipestaanpak 162
Attitudes 12, 13, 29 e.v., 50, 198, 208, 228, 235
Attributies 34, 72, 74, 77, 89
Attributietheorie 68, 73, 88
Autonomie 66, 79, 91, 149, 186, 200, 223
Autonomy volgens de zelfdeterminatietheorie 22, 78, 81
BASE (PCM) 115
Beliefs (leerkrachten) 8, 32, 215, 232
Beliefs 69, 71
Beliefs m.b.t. ouderbetrokkenheid 227, 232
Belonen 32, 186
Belonging 19, 54, 79, 94
Beloning 19, 23, 124, 155, 186
Bloom 29, 95, 197
Burn-out 16, 49
Communicatie-axioma's (Watzlawick) 114, 115
Communicatieniveau 235 e.v.
Competence volgens de zelfdeterminatietheorie 72, 78 e.v.
Competentie 22, 27, 79, 91, 178, 215, 233, 238
Conflicten – Eerste Lijn 238 e.v.
Congruentie 227
Connect (PCM) 119, 121
Context 5, 60, 70, 94, 103, 115, 124, 149, 163, 186, 195, 214, 235
Cultuurverschillen 216
Curatie 152, 155 e.v.
Cyberpesten 162, 214
Doorzetter 117, 122, 123
Dromer 117, 122, 123
Drop-out 43, 82, 143, 167 e.v.
Dystress 124
Eerste schooldag 205
Effect size 9, 18, 32, 36, 71, 163, 197, 234
erBijhoren 91, 93
Expectancies 68, 69
Expectancy-value theorie 67, 87
Expectations/expectancies volgens de attributietheorie 75
Expliciete leerdoelen 196
Externaliserend probleemgedrag 124, 138 e.v., 144 e.v., 155 e.v.
Extrinsieke motivatie 21, 67
Geruisloze risicofactoren 169, 175
Gestructureerder denker 117, 122, 123
Harmoniser 117, 121, 123
Hergo 153, 160, 173
Herstelgericht werken 37, 39, 160, 183
Hidden curriculum 228
Hogere gedragsniveaus 28, 95
Identiteit 18, 213
Implicit citizenship education 229
Importance (van taak) 68
Infrastructuur 41, 105, 195, 217
Interesseniveau 224, 227
Interne processen volgens de attributietheorie 73, 78
Interpersoonlijk Leraarsgedrag 108, 110
Intrinsieke motivatie 21, 27, 65, 79, 128, 149
Ketenzorg 152, 214
Keuze 199, 204, 211
KiVa-programma 162 e.v.
Klasklimaat 106, 127, 138, 206
Klasmanagement in brede zin 54
Klasmanagement in enge zin 54
Klasreglement 107, 206, 208
Klinische simulatie 239 e.v.
Leerdoelen 95, 162, 196 e.v.
Leerkracht-leerling relatietypes (leider, behulpzaam, begripsvol, verantwoordelijkheid, onzeker, ontevreden, denigrerend, strikt) 11
Leerkrachtstijlen volgens PCM 119, 120
Locus of control 75
Management of instruction 34
Managementstijlen (Kahler) 120
M-decreet 216
Miscommunicatie 114, 116

Klasmanagement en reflectie 2016.indd 247 22/01/16 09:22

Motivatie 4, 20, 22, 60, 63, 67, 74, 79, 81, 85, 88, 155
Motivationele opvattingen 69, 71, 87
Nuttigheid (van taak) 68
Off-task 203, 209, 212
Onderscheidend karakter van attributies 75, 89
Ongeoorloofd spijbelen 143, 168
On-task 210
Ontwrichtend probleemgedrag 138, 142, 158
Operationele leerdoelen 196
Ouderbetrokkenheid 50, 171, 223, 226, 233 e.v.
Ouderparticipatie 223 e.v.
Ouderraad 233
Ouders 37, 46, 49, 72, 122, 124, 155, 160, 169, 214, 223, 226 e.v.
Ownership 212
Parental involvement 224
Parental participation 224
Participatiedecreet 179, 223, 233
Participatiepiramide 224 e.v.
Partnerschapmodel 227, 234
Peer mediation 40, 48
Peer modeling 54
Persoonlijke antecedenten 74, 89
Persoonlijkheidshuis (Kahler) 118, 123
Persoonlijkheidstypen (Kahler) 121, 123
Pesten 4, 41, 47, 139, 142, 161 e.v.
Preventiepiramide van Deklerck 153
Preventieve aanpakken voor pesten 147, 149, 152, 154, 178
Preventieve aanpakken voor spijbelen 147, 151, 154, 179, 185
Professionalisering 3, 8, 50, 84, 114, 125, 152, 186, 215, 218, 238
Process Communication Model (PCM) 117 e.v.
Promotor 117, 122, 124
Rebel 117, 122, 124
Receptieve werkvormen 200
Recht op onderwijs 38
Reciprociteit – wederkerigheid 20, 63, 66
Regels 2, 9, 32, 35, 96, 122, 157, 206 e.v.
Samenwerken 94, 121, 165, 186, 200, 214
School Wide Positive Behavior Support-model (SWPBS) 124 e.v, 125, 127, 150 e.v, 183
Schoolklimaat 46, 103, 124, 170, 183, 199
Schoolraad 233
Schoolreglement 105, 156, 184, 206, 208, 236
Schoolverzuim 143, 168, 179, 186
Self-efficacy 9, 16, 49, 162, 215
Self-perception of competence 72
Sociale binding 146
SODA 31, 198
Spijbelen 5, 43 e.v., 107, 139, 143 e.v., 167 e.v.
Spijbelteam 169, 182
Startbanenplan 183
Storend probleemgedrag 139, 140, 155
Straffen 32, 36, 113
Succesvolle aanpak 130, 166, 185
SWPBS 124 e.v., 150 e.v., 183
Time-out 153, 158, 169, 182
Time-to-task 150, 157, 209
Typen schoolverzuim 143
Types attributies 74, 76
Types ouderbetrokkenheid 224 e.v.
Types participatie 224 e.v.
Uitsluiting 39
Values 32, 69, 228
Verborgen curriculum 228
Vroegtijdig schoolverlaten 143, 167, 176, 179
Wederkerigheid – reciprociteit 63, 66
Welbevinden 104, 124, 153, 233
'Whole-school'-concept 115, 147, 152, 183
Whole-School-Approach (WSA) 152, 183
Wiskundeangst 20, 64, 95
Zelfdeterminatietheorie 22, 60, 67, 78, 84, 90, 204, 223
Zeven dimensie-model van ouderbetrokkenheid 233, 237

Klasmanagement en reflectie 2016.indd 248 22/01/16 09:22