

Klassenmanagement vanuit een interpersoonlijk perspectief

KLASSENMANAGEMENT
VANUIT EEN
INTERPERSOONLIJK
PERSPECTIEF

Theo Wubbels

Perry den Brok

Luce Claessens

Tim Mainhard

Jan van Tartwijk



TELOS
UITGEVERS

© 2024, Telos Uitgevers
Tekstredactie: Eelke Warrink, Leiden
Vormgeving omslag: Mijke Wondergem, Baarn
Tekeningen: Jan van Tartwijk
Vormgeving binnenwerk: Zetspiegel, Best

ISBN: 9789083407944
NUR: 840

De uitgave van de PDF-versie van dit boek werd bekostigd door de Universiteit Utrecht

All Rights Reserved

Inhoud

1	Inleiding	9
2	Lesgeven en klassenmanagement	17
2.1	Kijken naar lesgeven	17
2.2	Kijken vanuit het interpersoonlijk perspectief	20
2.3	Klassenmanagement	21
2.4	Het belang van een goede relatie tussen leerkracht en leerlingen	23
3	Een interpersoonlijk begrippenkader	27
3.1	Leerkracht en leerlingen beïnvloeden elkaar	28
3.2	Inhoud en betrekking	33
3.3	Invloed en Nabijheid	35
3.4	Je communiceert altijd Invloed en Nabijheid	37
3.5	De Interpersoonlijke Cirkel	39
4	Inzicht krijgen in gedrag, interacties en relaties	45
4.1	Gedrag observeren met de Interpersoonlijke Cirkel	46
4.2	De Vragenlijst Interpersoonlijk Leerkrachtgedrag (VIL)	48
5	Interpersoonlijke relaties en stijlen van leerkrachten	57
5.1	Veranderingen in de tijd	57
5.2	De relatie kleurt de betekenis van gedrag	59
5.3	Een-op-eenrelaties met leerlingen	63
5.4	Relaties met de klas	66
5.5	De interpersoonlijke stijl van de leerkracht	77

6	Interacties met leerlingen	82
6.1	Complementariteit	83
6.2	Complementariteit op Nabijheid	84
6.3	Complementariteit op Invloed	87
6.4	Complementariteit in de combinatie van Invloed en Nabijheid	91
6.5	Professioneel gedrag en complementariteit	97
7	Bestendigen, sturen en bijsturen van leerlinggedrag	102
7.1	Bestendigen van gewenst leerlinggedrag	103
7.2	Sturen van leerlinggedrag	110
7.3	Bijsturen van ongewenst leerlinggedrag	112
8	Reageren op uitdagend leerlinggedrag	120
8.1	Herwaarderen van negatieve emoties	120
8.2	Ordeversturend gedrag	122
8.3	Opmerkingen van leerlingen	131
8.4	Tegenvallende prestaties	133
8.5	Emotionele uitingen	134
8.6	Leerlingen met gedragsproblemen	135
9	Omgaan met situaties die de sfeer in de les bepalen	139
9.1	Het belang van klassikale lesmomenten	139
9.2	Gedrag en interventies in klassikale situaties; praktische tips	141
9.3	De lesstart	145
9.4	Klassikale instructie	146
9.5	Aansturen van individueel of groepswork	148
9.6	Onderwijsleergesprek	149
9.7	Overgang tussen lesonderdelen	151
9.8	De lesafsluiting	152
10	Antwoorden op veelgestelde vragen over leerkracht-leerling-interacties en -relaties in de klas	154
10.1	Wat brengt de leerkracht-leerlingrelatie de leerling?	155
10.2	Wat brengt de leerkracht-leerlingrelatie de leerkracht?	157
10.3	Verschillen gedrag en relaties in verschillende culturen?	158
10.4	Hangen leerkracht-leerlingrelaties samen met kenmerken van klassen, leerkrachten en leerlingen?	161
10.5	Is goed interpersoonlijk gedrag te leren?	164

Bijlagen	169
Literatuur	175
Lijst met oefeningen	180
Over de auteurs	183

Oefeningen, Excelbladen voor de verwerking van gegevens verzameld met de Vragenlijst Interpersoonlijk Leerkrachtgedrag (zie paragraaf 4.2) en enkele bijlagen zijn online te vinden via: <https://telos-uitgevers.nl/klassenmanagement-vanuit-een-interpersoonlijk-perspectief/>.

1 Inleiding

Verschillen in sfeer in lessen

Wanneer je een dag meeloopt met een klas in het voortgezet onderwijs, kun je zien dat de sfeer in lessen aan dezelfde klas bij verschillende leerkrachten¹ behoorlijk uiteen kan lopen. We geven hieronder voorbeelden van de sfeer in de klas bij vier leerkrachten, waarbij we de situaties enigszins overdrijven om de verschillen te accentueren.

Gerard is een leerkracht bij wie leerlingen graag de lessen volgen. De lessen hebben een duidelijke structuur en een ontspannen sfeer. Het is heel duidelijk wat hij van de leerlingen verwacht qua gedrag en inzet in de les en bij het huiswerk. Hij heeft de touwtjes goed in handen en toont ook ruimschoots belangstelling voor wat de kinderen meemaken en hoe ze in de les zitten. Hij houdt rekening met en sluit aan bij wat de leerlingen bezighoudt. Wat leerlingen goed doen, krijgt veel meer aandacht dan eventuele fouten die ze maken. Ook hun prestaties krijgen veelal positieve aandacht. In zijn lessen toont hij zich enthousiast voor de inhoud en de leerlingen. Leerlingen werken aan hun taken omdat ze dat plezierig vinden. Ze vinden Gerard niet alleen aardig, ze vinden ook dat ze bij hem veel leren en dat er een fijne sfeer in zijn lessen hangt. Hij is een gezaghebbende leerkracht. Veel leerlingen vinden hem hun beste leerkracht.

¹ Bij het schrijven van dit boek hebben we geworsteld met de vraag hoe om te gaan met genderspecifieke woorden zoals 'leraar' en 'lerares'. We hebben uiteindelijk gekozen voor de benaming 'leerkracht'.



Tonia is een leerkracht die net als Gerard veel belangstelling toont voor de leerlingen, zowel qua schoolwerk als voor wat ze daarbuiten meemaken. Ze houdt ook rekening met leerlingen en sluit aan bij wat ze bezighoudt. Qua gezag is het bij Tonia echter anders dan bij Gerard. De leerlingen vinden haar weinig duidelijk over de regels en wat wel en niet mag in de les. Ze doen vaak niet mee met wat Tonia wil, maar kletsen zachtjes met elkaar, gamen of werken aan huiswerk voor een ander vak. Tonia besteedt daar dan weinig aandacht aan. Ze praat vaak hard om boven het geluid van de leerlingen uit te komen. Wanneer leerlingen het vragen, legt ze dingen steeds opnieuw uit, ook aan leerlingen die eerder niet hebben opgelet. Tonia en de leerlingen laten elkaar min of meer met rust en gaan elk hun eigen gang. De leerlingen vinden dat ze veel ruimte krijgen van Tonia. Ze vinden haar wel een aardige leerkracht, die misschien wel te goed voor hen is en niet goed orde kan houden.



Bij **Wander** zien we niet alleen veel minder gezag dan bij Gerard, hij toont ook veel minder dan Gerard en Tonia belangstelling voor wat de leerlingen bezighoudt. Dit uit zich vaak in afkeuring van hun gedrag en soms ook van de persoon van leerlingen. Wander laat zijn ontevredenheid over het gedrag en de prestaties van de leerlingen vaak merken. Hij roept leerlingen veelvuldig tot de orde, maar de leerlingen reageren daar vaak niet op door mee te gaan doen of stil te worden. Integendeel, ze gaan niet zelden in discussie met de leerkracht, en de wanorde wordt soms alleen maar erger. Wander kan driftig uitvallen tegen de leerlingen, dreigt vaak met straf, en geeft ook veel straf. Soms geeft hij ook straf aan leerlingen die juist niets misdaan hebben. Er hangt een onaangename, wanordelijke sfeer in de klas, waarbij leerlingen en leerkracht regelmatig met elkaar in gevecht lijken. Wander en de leerlingen gedragen zich soms haast agressief tegen elkaar. De leerlingen keten, pakken dingen van elkaar af en lopen veelvuldig door de klas. De lesstof komt dan maar weinig in beeld. Leerlingen vinden Wander een onaangename leerkracht, die ver van ze afstaat en geen orde kan houden. De meeste leerlingen vinden hem de minst fijne leerkracht.



Net als Gerard heeft **Stijn** de touwtjes stevig in handen en weet hij de leerlingen heel goed duidelijk te maken hoe ze zich moeten gedragen in de les. Maar leerlingen vinden hem eerder streng dan een goede leider. Leerlingen laten het wel uit hun hoofd om bij Stijn in de les te praten of het huiswerk niet te maken. Mocht iemand toch even afdwalen, dan kan die rekenen op een flinke reprimande. De sfeer in de les is niet prettig en erg gericht op prestaties en competitie. De leerlingen zijn de hele tijd op hun hoede. Stijn laat goed merken wanneer de prestaties van een leerling onder zijn maat zijn, en dat is volgens hem veelvuldig het geval. Hij toont verder weinig belangstelling voor de leerlingen en hun leefwereld. Leerlingen werken hard bij deze leerkracht, maar niet omdat ze gemotiveerd zijn voor de inhoud. Er is weinig ruimte voor initiatieven van de leerlingen. Ze zijn

bang voor de leerkracht en durven zich niet te misdragen. Sommige leerlingen vinden hem de slechtste leerkracht die ze hebben, terwijl anderen wel kunnen waarderen dat ze precies weten wat er van hen verwacht wordt, of hebben geen last van hem. Dit zijn wel vaak de leerlingen die goed presteren.



Zoals je ziet, is de sfeer bij deze vier leerkrachten in de klas heel verschillend. Dit boek wil (aanstaande) leerkrachten helpen om meer inzicht te krijgen in de sfeer, relaties en interacties in de klas, zodat ze dat inzicht kunnen gebruiken om zo veel mogelijk les te geven zoals dat bij Gerard gebeurt. De sfeer in de klas bij Gerard vinden we de beste van de vier, omdat uit onderzoek blijkt dat in een klas met een dergelijke leerkracht-leerlingrelatie de leerlingen het meest gemotiveerd zijn voor school en het meeste leren. We beschrijven het onderzoek waaruit dat blijkt in paragraaf 2.4, en uitgebreider in hoofdstuk 10.

Voor wie is dit boek?

Dit boek richt zich op iedereen die meer grip wil krijgen op een goede omgang met leerlingen, die de relaties en interacties met leerlingen wil verbeteren en een goede sfeer in de les wil realiseren. De primaire doelgroep zijn aanstaande leerkrachten en hun opleiders en begeleiders, zowel in het opleidingsinstituut als op school, maar het is onze ervaring dat ook ervaren leerkrachten veel thema's van dit boek interessant vinden. We geven zowel praktische informatie als verdiepende achtergronden van onze benadering.

Waar gaat dit boek over?

Om inzicht te krijgen in de sfeer in de klas, zowel op de basisschool als in het voortgezet onderwijs, en de rol van de leerkracht daarin, kijken we naar lessen vanuit een

interpersoonlijk perspectief: een manier van kijken naar lessen en klassenmanagement waarin interacties en relaties van de leerkracht met de leerlingen en de klas centraal staan.



Om in
gedachten te
houden

Onder een interpersoonlijk perspectief op het lesgeven verstaan we een manier van kijken naar de les en het gedrag van leerkracht en leerlingen waarbij de interacties (ketens van opeenvolgende gedragingen) en relaties tussen leerkracht en leerlingen centraal staan.

We noemen dat ook wel *kijken door een interpersoonlijke bril*.

We hebben het boek als volgt opgebouwd. In hoofdstuk 2 bespreken we de *theoretische achtergrond* van onze manier van kijken naar onderwijs en klassenmanagement, en het belang van een goede relatie tussen leerkracht en leerlingen. Hoofdstuk 3 introduceert hoe je interpersoonlijke relaties kunt begrijpen vanuit enkele *basisprincipes* van de interpersoonlijke theorie, zoals het principe dat je altijd communiceert wanneer je met iemand anders in een ruimte bent, ook als je niets zegt. We beschrijven daarbij ook de *Interpersoonlijke Cirkel*, die de basis vormt voor onze manier van kijken naar gedrag, relaties en interacties. Vervolgens bespreken we in hoofdstuk 4 hoe je *gedrag en interacties in kaart kunt brengen* met behulp van instrumenten die gebaseerd zijn op de Interpersoonlijke Cirkel; de belangrijkste daarvan is de Vragenlijst Interpersoonlijk Leerkrachtgedrag (VIL), waarmee je de percepties van leerlingen en leerkrachten in kaart kunt brengen. *Kenmerken van goede en minder wenselijke relaties* met klassen en individuele leerlingen komen aan de orde in hoofdstuk 5. Ook bespreken we daar hoe *relaties en de interpersoonlijke stijl van de leerkracht zich in de tijd ontwikkelen*. Hoofdstuk 6 gaat in op een belangrijk begrip in de interpersoonlijke theorie, namelijk *complementariteit*. We bespreken hoe de leerkracht en de leerlingen *elkaars gedrag beïnvloeden*, soms onbewust. We bespreken daarbij en ook in volgende hoofdstukken de betekenis van *non-verbaal gedrag* voor de interpersoonlijke betekenis van gedrag. In de hoofdstukken 7, 8 en 9 gaat het over gedrag van leerkrachten (en leerlingen) in allerlei *gewenste en ongewenste klassensituaties*. Hoofdstuk 10 gaat over *onderzoeksresultaten op het gebied van de interpersoonlijke theorie in de klas*.

Er zit een bepaalde volgorde en opbouw in de hoofdstukken, maar in principe kunnen de hoofdstukken ook los van elkaar gelezen worden. We raden wel aan

hoofdstuk 2 en 3 eerst te lezen, omdat we daar de basisbegrippen bespreken die in dit boek aan bod komen.

In elk hoofdstuk geven we voorbeelden uit de klas. We hebben hierbij ons best gedaan om zo veel mogelijk algemene voorbeelden te gebruiken en het zo weinig mogelijk te hebben over situaties die alleen in het basisonderwijs of in het voortgezet onderwijs voorkomen. In de kaders met ‘achtergrondinformatie’ voegen we informatie toe die voor het betreffende onderwerp relevant is, maar niet essentieel. Om aan te geven dat sommige punten van extra belang zijn voor het begrip van de rest van de tekst, plaatsen we ze in een kader ‘om in gedachten te houden’ naast de doorlopende tekst ernaast, zoals we dat hierboven hebben gedaan met de omschrijving van de inhoud van het interpersoonlijk perspectief.

In de meeste hoofdstukken verwijzen we naar oefeningen waarmee je zelf aan de slag kunt. Deze oefeningen en enkele bijlagen zijn online te vinden via: <https://telos-uitgevers.nl/klassenmanagement-vanuit-een-interpersoonlijk-perspectief/>.

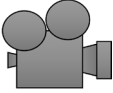
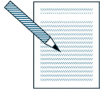
De oefeningen kunnen je helpen om bewuster te worden van je eigen interpersoonlijk gedrag ten opzichte van leerlingen en om te oefenen met bepaald gedrag, zodat je je gedragsrepertoire kunt uitbreiden. Het oefenen, *veel* oefenen, van gedrag is heel belangrijk om je functioneren in de klas te verbeteren. Dat moet je gestructureerd doen, bijvoorbeeld door eerst te analyseren hoe het gaat en je af te vragen welk gedrag je wilt ontwikkelen of wat je wilt veranderen in je gedrag. Vervolgens stel je daarvoor concrete doelen, die beschrijven welk gedrag je in welke context wilt kunnen laten zien. Het is dan vaak nuttig om een collega te vragen je te observeren en je van feedback te voorzien, gericht op de doelen die je jezelf gesteld had. Je kunt ook een opname van je gedrag maken met je telefoon en die zelf bekijken of aan een collega laten zien, en zo om feedback vragen. Feedback van anderen op je pogingen tot verandering is heel belangrijk, omdat anderen vaak beter dan jij kunnen zien hoe het gaat en welk effect je op je leerlingen hebt. Je zit er tenslotte zelf middenin, en dat maakt het vaak lastig om van enige afstand naar jezelf en je interacties te kijken.

Bij elke oefening wordt met icoontjes aangegeven wat de aard van de oefening is, zoals de figuur op de volgende bladzijde beschrijft.

Waar baseren we ons op?

We baseren ons vooral op eigen onderzoek dat we in meer dan veertig jaar hebben gedaan, samen met een groot aantal collega's. Resultaten van dat onderzoek zijn beschreven in de proefschriften van, in alfabetische volgorde, Tom Adams (2023); Wilfried Admiraal (1994); Mieke Brekelmans (1989); Perry den Brok (2001); Luce Claessens (2016); Hans Créton en Theo Wubbels (1984); Monika Donker (2020); Marloes Hendrickx (2017); Romi de Jong (2013); Tim Mainhard (2009); Heleen Pennings (2017); Xiaojing Sun (2019); Jan van Tartwijk (1993); Hanneke Theelen (2021); Ietje Veldman (2017); en Anna van der Want (2015). Daarnaast zijn er allerlei (overzichts)artikelen en hoofdstukken geschreven over dit onderzoek (bijv. Wub-

			
Sleutelopdracht hoofdstuk of paragraaf	Observeer	Vraag/besprek met een leerling	Vraag/besprek met leerlingen

			
Video-opname	Schrijf op/ vul in	Analyseer	Besprek met collega's

bels et al., 2006; Wubbels et al., 2023). Overigens baseren we ons uiteraard ook op (internationaal) onderzoek van anderen. Door het gehele boek verwijzen we in noten meer specifiek naar onderzoek.

Voor de praktische aanbevelingen en oefeningen die in dit boek zijn opgenomen, noemen we in het bijzonder het werk van Thom Somers aan de opleidingen tot leerkracht van de Universiteit Utrecht en de Hogeschool Arnhem en Nijmegen. Hij ontwikkelde veel opleidingsmateriaal dat ons tot inspiratie heeft gediend en dat deels in gewijzigde vorm in dit boek is opgenomen. Ook Adrienne Westermann en Els Laroes van de Utrechtse universitaire opleiding voor leerkrachten ontwikkelden opdrachten die in aangepaste vorm de weg naar dit boek hebben gevonden.

We baseren ons ook op onze praktische ervaring met het begeleiden van beginnende en ervaren leerkrachten en van studenten aan de opleidingen voor leerkrachten bij het creëren van een prettige en effectieve werksfeer in hun klassen. Ook hebben er veel leerkrachten (en leerlingen!) met ons samengewerkt aan het onderzoek. Dankzij hen raakten we geïnspireerd en konden we nagaan hoe leerkrachten met ons onderzoek in de praktijk aan de slag kunnen.

De aanleiding in 1979 tot het onderzoek dat ten grondslag ligt aan dit boek waren ordeproblemen van beginnende leerkrachten. Die problemen waren (en zijn) vaak heftig, vooral in het voortgezet onderwijs. Ze leidden er mede toe dat veel startende leerkrachten al snel het onderwijs weer verlieten. In eerste instantie richtte ons onderzoek en de begeleiding van leerkrachten zich daarom op het behoud van startende leerkrachten voor het onderwijs, en daarmee op het overleven van deze leerkrachten in een vaak emotionele tijd. Hoe konden ze hun ordeproblemen te boven komen? Het welzijn en de ontwikkeling van de leerlingen stonden daarbij minder op de voorgrond. In de loop der jaren kwam er ook steeds meer aandacht voor de bijdrage van klassenmanagement en het interpersoonlijk klimaat in de klas aan de

ontwikkeling van de leerlingen. In de teksten van dit boek proberen wij aan beide aspecten aandacht te besteden: startende leerkrachten helpen bij het ontwikkelen van overlevingsstrategieën en beginnende en meer ervaren leerkrachten handvatten geven om goed klassenmanagement in te zetten ten behoeve van de ontwikkeling van leerlingen.

Achtergrondinformatie

De ontwikkeling van leerkrachten aan het begin van hun carrière²

Er bestaan verschillende beschrijvingen van de ontwikkeling van het denken en de zorgen van leerkrachten tijdens hun carrière. Wat het begin van de carrière betreft, grijpen die allemaal terug op het werk van Frances Fuller. In haar publicaties uit de jaren zestig en zeventig van de vorige eeuw over de ontwikkeling van startende leerkrachten definieerde ze vier stadia in de zorgen van leerkrachten. Totdat ze daadwerkelijk gaan lesgeven, zijn studenten in de opleiding tot leerkracht vooral bezorgd over hun eigen ontwikkeling als student. Ze denken als leerlingen en nog niet vanuit het perspectief van de leerkracht. Daardoor kunnen ze bijvoorbeeld heel kritisch zijn over de leerkrachten die ze observeren. Als ze eenmaal daadwerkelijk zijn begonnen met lesgeven tijdens hun stage of in een eerste baan naast de studie, komen ze in de tweede fase. Hun zorgen hebben dan vooral betrekking op hun eigen overleving en richten zich bijvoorbeeld op het beheersen van de lesstof, controle over de klas en de waardering van leerlingen. Vragen die zij zichzelf stellen, zijn bijvoorbeeld: ‘Kan ik een ordelijke sfeer in de klas creëren?’ en ‘Zullen de leerlingen naar mij luisteren?’ Vervolgens, wanneer ze in staat blijken om een prettige sfeer in de klas te realiseren, komt de derde fase. Daarin verschuiven de zorgen naar het goed kunnen presteren als leerkracht, hun effectiviteit. Nu zijn de zorgen minder emotioneel gekleurd dan in de overlevingsfase en is er ruimte om na te denken over de beste didactische aanpak: ‘Hoe kan ik ervoor zorgen dat de leerlingen zo goed mogelijk leren?’ In de laatste fase van Fullers model gaan leerkrachten stabiele routines ontwikkelen. In deze fase raken ze ook meer pedagogisch bezorgd: ‘Wat is mijn impact op de ontwikkeling van de leerlingen?’ Voor het eerst komen ze eraan toe om bewuste afwegingen te maken over de beste manieren om het leren en de ontwikkeling van leerlingen te stimuleren. In Nederland voegde Jan Griffioen een vijfde fase toe, waarin zorgen over de effectiviteit van het schoolbeleid aan de oppervlakte komen. In deze fase vragen leerkrachten zich bijvoorbeeld af in hoeverre hun school goed georganiseerd is en op welke manier de school het beste kan bijdragen aan de ontwikkeling van de leerlingen.

² Van Tartwijk et al. (2017)

2 Lesgeven en klassenmanagement

Het interpersoonlijk perspectief is een specifieke manier om naar lesgeven en klassenmanagement te kijken. In dit hoofdstuk onderscheiden we deze manier van kijken van andere perspectieven, zoals een didactisch perspectief en bijvoorbeeld een gedragsmatige benadering van klassenmanagement. Daarna beschrijven we het belang van een goede relatie van de leerkracht met leerlingen, zoals Gerard uit het voorbeeld in het eerste hoofdstuk die realiseert, voor het welzijn en de ontwikkeling van zowel de leerlingen als de leerkracht.

2.1 Kijken naar lesgeven

Mevrouw De Boer geeft een les over elektriciteit. De leerlingen hebben zelf een simpele schakeling gebouwd met batterijen en lampjes, en de leerkracht stelt de leerlingen vragen over wat ze al weten en denken over wat er gebeurt. De klas is tijdens dit onderwijsleergesprek onrustig. Sommige leerlingen beantwoorden de vragen van de leerkracht, maar andere luisteren niet goed naar elkaar en naar mevrouw De Boer. Sommige leerlingen zijn snel afgeleid, en op vragen die de leerkracht stelt, krijgt zij soms antwoorden die naar haar smaak niet relevant zijn.

Tijdens een les zoals in het voorbeeld hierboven gebeurt er veel, en veel tegelijkertijd: er worden vragen gesteld, er wordt uitleg gegeven en leerlingen gaan in groepjes aan het werk. Sommige leerlingen doen goed mee en andere minder. Leerlingen doen dingen en de leerkracht moet daar direct op reageren. Leerlingen zien en horen die reacties en reageren daar weer op.

Als je naar een les kijkt, kun je dus allerlei onderwerpen en gebeurtenissen kiezen als aandachtspunten om na te gaan wat je van de les vindt en of het wellicht beter

zou kunnen. Wanneer je deze les bekijkt, kun je bijvoorbeeld kijken naar de opzet van de les en het onderwijsleergesprek, de manier waarop de leerkracht de interactie met de leerlingen over de leerstof plant. Had de leerkracht een goede startvraag? Veronderstelde zij voorkennis die niet aanwezig was? Speelde zij de antwoorden van leerlingen goed door? Stelde zij passende hulpvragen en bood zij passende verdieping? Je kijkt dan vanuit *de algemene en vakdidactiek*.

Achtergrondinformatie Kenmerken van klassen

Volgens de Amerikaanse onderzoeker van onder meer klassenmanagement Walter Doyle³ zijn er zes belangrijke kenmerken van de onderwijssituatie waarin leerkrachten en leerlingen zich gezamenlijk bevinden. Die eigenschappen zorgen ervoor dat wat er in het klaslokaal gebeurt uniek en complex is.

- De onderwijssituatie is *multidimensionaal*. Dat wil zeggen dat er veel gebeurt; leerkracht en leerlingen hebben elk hun eigen sociale en culturele achtergronden en veel, soms verschillende doelen.
- De onderwijssituatie kenmerkt zich door *gelijktijdigheid*. Er gebeuren niet alleen veel verschillende dingen en er zijn niet alleen veel doelen, maar die spelen ook nog eens allemaal tegelijkertijd. Terwijl leerkrachten leerlingen helpen, moeten ze bijvoorbeeld ook letten op wat er verder in de klas gebeurt.
- Er gebeurt niet alleen veel en op hetzelfde moment, maar ook in een hoog tempo. Doyle noemt dat *directheid*. Gebeurtenissen volgen elkaar snel op en vragen steeds weer om initiatieven en reacties van leerkrachten.
- Gebeurtenissen in de klas zijn vaak *onvoorspelbaar*. Op de ene dag gebeuren heel andere dingen dan op de andere, zonder aanwijsbare oorzaak. Daardoor is het lastig te voorspellen wat er op een bepaald moment precies zal gebeuren.
- Wat leerkrachten doen, is *openbaar*. Steeds zullen leerlingen zien en horen wat leerkrachten doen en daarop reageren.
- Leerkracht en leerlingen bouwen tezamen een *geschiedenis* op. Die gezamenlijke geschiedenis leidt tot routines, gewoontes en normen in de klas.

Dit alles eist veel van de energie en cognitieve vermogens van leerkrachten.

³ Doyle (1986)

Je kunt de situatie ook anders benaderen, bijvoorbeeld door je af te vragen welke kennis nu eigenlijk aan bod is gekomen. Wat was de moeilijkheid, en paste wat gezegd is bij het plan voor deze les? Je kijkt dan naar de les vanuit *het vak of het curriculum*.

Je zou je ook kunnen afvragen op welke manier mevrouw de Boer omgaat met de leerlingen tijdens de les. Was zij bijvoorbeeld onzeker, of hield ze juist de teugels strak in de hand? Bepaalde zij vooral wat er gebeurde of namen de leerlingen het initiatief? Was ze vriendelijk, maakte ze bijvoorbeeld grapjes, of was het contact met de leerlingen eerder zakelijk? Hoe was de sfeer in de klas? Met andere woorden: wat is de manier waarop de leerkracht en de leerlingen met elkaar omgaan? Hoe is hun interactie, en wat is hun onderlinge relatie? Dit soort vragen betreft het *interpersoonlijk perspectief*, het onderwerp van dit boek.

Zo zijn er nog veel meer aspecten van een les te bedenken, zoals de motivatie of zelfregulatie van de leerlingen. Naar elke onderwijssituatie kun je dus *vanuit meerdere perspectieven* kijken, die allemaal belangrijk kunnen zijn en die vaak ook tegelijk aan bod komen. Perspectieven zijn net als *brillen* waarmee je de les kunt bekijken. Die brillen werken als een filter: zet je de bril van het curriculum op, dan zie je voornamelijk de onderwerpen die aan bod komen tijdens de les. Dat een leerling een vervelende opmerking tegen een medeleerling maakt, zie je dan (even) niet. Net als met een gewone nieuwe bril kost het tijd om er goed door te leren kijken.

Boeken over klassenmanagement hanteren vaak een flink aantal verschillende perspectieven of theorieën, of ze baseren zich soms geheel op praktijkkennis. Zo hanteert het boek *Regie in de klas* van Tom Bennett⁴ onder meer het behaviorisme, theorieën over groepsvorming, gedragseconomie en attributie. Onze benadering is in zekere zin eenzijdiger, omdat we vrijwel uitsluitend één theorie hanteren: de interpersoonlijke. Wij voegen aan eerdere publicaties over klassenmanagement een consistente benadering toe vanuit deze ene specifieke theorie. Steeds opnieuw zullen we terugkomen op het verloop van interacties tussen leerkracht en leerlingen, en de manier waarop leerkrachten die interacties en relaties met hun gedrag kunnen beïnvloeden. We hopen vanuit dit perspectief andere aspecten te kunnen laten zien dan voorgaande boeken hebben gedaan. Vaak zullen we echter ook adviezen geven die ook in andere boeken worden gevonden. Door de inkadering in een consistente theoretische benadering hopen we echter duidelijk te kunnen maken waarom deze adviezen nuttig zijn en hoe ze werken in de klas. Zo kunnen leerkrachten de adviezen ook beter onthouden en toepassen. Het inzicht in de interpersoonlijke theorie helpt om allerlei onderwerpen, zoals straffen en belonen, te gaan begrijpen in het kader van het creëren en in stand houden van een goede sfeer in de klas. De theorie helpt daarbij om zelf praktische gevolgen te zien: ‘niets is zo praktisch als een goede theorie.’⁵ Onze insteek betekent wel dat andere theo-

⁴ Bennett (2022). Zie ook Kneyber (2020)

⁵ Lewin (1952).

rieën die ook belangrijk zijn voor klassenmanagement in ons boek slechts zijdelings aan bod komen.

2.2 Kijken vanuit het interpersoonlijk perspectief

Bij het kijken naar lesgeven vanuit het interpersoonlijk perspectief zijn verschillende elementen van belang: gedrag, interacties, de leerkracht-leerlingrelatie, de leerkracht-klasrelatie en de sfeer in de les, en de interpersoonlijke stijl van de leerkracht. We bespreken achtereenvolgens wat we onder die elementen verstaan.

Gedrag. Hiermee bedoelen wij wat iemand op een bepaald moment doet, bijvoorbeeld een handgebaar, een gezichtsuitdrukking of iets zeggen of roepen.

Interacties. Interacties zijn een reeks van opeenvolgende gedragingen van de leerkracht en een leerling of de klas, die bestaan uit acties en reacties. Bijvoorbeeld: een leerling roept iets door de klas, de leerkracht trekt een wenkbrauw omhoog en kijkt naar de leerling, de leerling gaat weer aan het werk. Je kunt naar korte interacties kijken, zoals in dit voorbeeld, maar je kunt ook een halfuur lang de acties en reacties van de leerkracht met de klas bijhouden. Interacties van de leerkracht kunnen plaatsvinden met individuele leerlingen, maar ook met groepen leerlingen of de klas als geheel. Omdat leerlingen de interacties van de leerkracht met andere leerlingen waarnemen, kunnen ze ook als groep reageren op een specifieke interactie tussen de leerkracht en een leerling.

De leerkracht-leerlingrelatie. Met ‘relatie’ bedoelen we hoe de leerkracht en een leerling over het algemeen met elkaar omgaan en hoe zij elkaar over het algemeen zien. Het is het antwoord op vragen als ‘Is de leerkracht vriendelijk tegen deze leerling?’, of: ‘Zijn de verhoudingen tussen de leerkracht en leerling positief?’ Het antwoord op de vraag ‘Doet de leerkracht nu vriendelijk tegen deze leerling?’ betreft daarentegen het gedragsniveau.

De leerkracht-klasrelatie en de sfeer in de klas. Alle relaties van de leerkracht met individuele leerlingen tezamen in een klas leiden tot een bepaald klimaat of sfeer in de klas. Je kunt je voorstellen dat je als leerkracht een bepaald gevoel hebt bij een groep als geheel (leuk of lastig), en dus eigenlijk ook een relatie met de klas hebt en niet alleen met individuele leerlingen. We noemen dat de leerkracht-klasrelatie, en die maakt deel uit van de sfeer in de klas, die bijvoorbeeld ook bepaald wordt door de relaties tussen de leerlingen onderling.

De interpersoonlijke stijl van een leerkracht. Leerkrachten verschillen in de manier waarop ze over het algemeen in hun klassen lesgeven. Als je in elke klas van dezelfde leerkracht een kijkje zou nemen, zou je waarschijnlijk concluderen dat de leerkracht er in alle klassen een bepaalde overeenkomende stijl of gewoonte van lesgeven op na houdt. De een houdt bijvoorbeeld in alle klassen de teugels wat strakker in handen dan de ander, of stelt zich in alle klassen vriendelijker op dan

collega's. De manier waarop een leerkracht in het algemeen bij leerlingen in verschillende klassen overkomt, noemen we zijn of haar interpersoonlijke stijl.



Gedrag is wat iemand op een bepaald moment doet.

Interacties zijn opeenvolgingen van leerkracht- en leerlinggedrag: acties en reacties.

Relaties zijn de algemene manier van omgaan van leerkracht en leerling(en) met elkaar en hoe ze elkaar zien.

Interpersoonlijke stijl is de manier waarop een leerkracht in het algemeen bij leerlingen in verschillende klassen overkomt.

2.3 Klassenmanagement

Met de titel van dit boek, *Klassenmanagement vanuit een interpersoonlijk perspectief*, geven we aan dat we kijken naar het gedrag van leerkrachten dat direct of indirect klassenmanagement betreft. Onder klassenmanagement verstaan wij, in navolging van de redacteurs Carolyn Evertson en Carol Weinstein van het gezaghebbende *Handbook of Classroom Management* uit 2006,⁶ alles wat leerkrachten doen om een omgeving te creëren die zowel de intellectuele als de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen in de klas ondersteunt. We betrekken daarbij ook de gedachten en opvattingen van leraren.

We benaderen klassenmanagement vanuit een interpersoonlijk perspectief, maar daarnaast zijn er verschillende andere benaderingen om een positieve werkomgeving in de klas (en school) te creëren, zoals beschreven in het kader met achtergrondinformatie op deze pagina. Af en toe zullen we ook uitstapjes maken naar die benaderingen. Er zijn veel benaderingen van klassenmanagement die zich vooral richten op de vraag hoe leerkrachten kunnen omgaan met ordeverstoringen en problematisch leerlinggedrag. Dat vinden wij een beperkte opvatting van klassenmanagement, en in onze interpersoonlijke benadering zullen we klassenmanagement dan ook ruimer opvatten.

⁶ Evertson & Weinstein (2006).

Achtergrondinformatie

Vier (soms overlappende) benaderingen van het creëren van een positieve werkomgeving in de klas.⁷

Externe gedragscontrole

De oudste benadering van klassenmanagement is voortgekomen uit het behaviorisme, waarvan B.F. Skinner als grondlegger wordt gezien. Centraal in deze *gedragmatige* benadering staat *externe controle van het leerlinggedrag door de leerkracht*. Het reguleren van gedrag van leerlingen door de leerkracht gebeurt met behulp van de leerprincipes die in het behaviorisme zijn beschreven. Een van de bekendste uitwerkingen in deze lijn is de populaire positieve gedragsondersteuning (*positive behavior support*).⁸ Ordeverstoringen worden in deze lijn in eerste instantie opgevat als problematisch leerlinggedrag dat moet worden uitgedoofd of omgevormd tot meer gewenst gedrag, met name door het voorkomen van ongewenst gedrag en het aanleren en belonen van gewenst gedrag. Ook het negeren van ongewenst gedrag en het ontnemen van privileges bij ongewenst gedrag zijn belangrijke principes in deze benadering.

Het meest controversieel, ook binnen de positieve gedragsondersteuning, is het bestraffen van ongewenst gedrag, omdat dit ook negatieve gevolgen kan hebben en de leerling geen alternatief gedrag bijbrengt. Zeker in het speciaal onderwijs of bij zware gedragsproblemen is de *gedragmatige* benadering nog altijd zinvol aanwezig, veelal op basis van een grondige, systematische analyse van (de antecedenten van) het problematische gedrag.

Interne gedragscontrole

Als reactie op de eerste benadering, waarbij de externe controle van de leerkracht over het leerlinggedrag centraal staat, ontstond de tweede benadering, waarin de *interne controle door de leerling* wordt bevorderd. Deze benadering van klassenmanagement richt zich op het ondersteunen van leerlingen met gedragsproblemen, waardoor zij zelf hun gedrag gaan reguleren. Het gaat er dan om dat leerlingen gemotiveerd raken om zich sociaal en aangepast te gaan gedragen en daarvoor de benodigde vaardigheden ontwikkelen. Ze moeten zich de geldende maatschappelijke normen en waarden voor adequaat gedrag eigen maken. Dit wordt bijvoorbeeld gedaan door leerlingen te trainen in sociaal-emotionele vaardigheden: inzicht in het eigen gedrag en de gevolgen daarvan voor anderen, verantwoordelijkheid nemen en delen, zorgen voor anderen, en ook grenzen stellen en assertief kunnen zijn. Naast het bevorderen van de individuele sociaal-emotionele ontwikkeling gaat het om het creëren van

⁷ Wubbels (2011)

⁸ Horner & Crone (2013)

een zorgzame klassengemeenschap, waarin aandacht is voor de behoeften en wensen van iedere leerling en waarin iedereen een gewaardeerd lid is van die gemeenschap. In zo'n omgeving waar iedereen gewaardeerd wordt, kunnen de leerlingen zich veilig voelen en controle over hun gedrag ontwikkelen.

Een gunstige ecologie

In de *ecologische* benadering richten leerkrachten zich veel minder op de individuele leerling dan in de twee voorgaande benaderingen. In plaats daarvan staan de processen in de les centraal (het lesverloop), en ook de materialen en inrichting van een klas. Het gaat dan om de vraag hoe veelvoorkomende processen in de les zo kunnen worden geoptimaliseerd en gestroomlijnd dat een prettige en effectieve werksfeer ontstaat. Hierin staat veeleer het proactief voorkomen van afleiding en probleemgedrag centraal dan het reactief omgaan ermee. In deze benadering is veel aandacht voor momenten tijdens de les waarop problemen in de (werk)sfeer kunnen ontstaan, zoals bij de start van de les of overgangen tussen verschillende lesonderdelen, en bij het stellen en hanteren van regels en het uitvoeren van procedures. Ook de inrichting van het leslokaal (plaatsing van de stoelen en kasten, looppaden enzovoort) is hierbij van belang: weet iedereen wat er moet gebeuren, en zijn de materialen makkelijk beschikbaar zonder af te leiden? Effectieve klassenmanagers hebben volgens deze benadering *ogen in hun rug* en weten leerlingen steeds duidelijk te maken dat ze weten wat er gaande is in de klas.

Een motiverend curriculum

Hoe lessen zo vormgegeven kunnen worden dat leerlingen gemotiveerd zijn om mee te doen met de les is de kern van de curriculaire benadering van klassenmanagement. Dit is een benadering waarin het omgaan met problematisch leerlinggedrag juist heel weinig aandacht krijgt en de nadruk helemaal ligt op het voorkomen van ongewenst gedrag van leerlingen door de keuzen voor lesinhouden en didactiek. Uitgangspunt is dat wanneer leerlingen taken hebben die aansluiten bij hun behoeften en wensen, ze weinig aanleiding hebben om problematisch gedrag te vertonen of de orde in de les te verstoren. Door een uitgekiende didactische aanpak wordt geprobeerd het leren voor de leerlingen aangenaam en nuttig te maken.

2.4 Het belang van een goede relatie tussen leerkracht en leerlingen

Mensen zijn sociale wezens, en goede relaties met anderen zijn daarom voor iedereen van belang: mensen voelen zich beter en zijn gelukkiger, meer gemotiveerd en

gezonder als ze deel uitmaken van een groep en als de omgang met anderen positief en vriendelijk is. Dit geldt voor iedereen, in alle mogelijke omgevingen: thuis, in een vereniging en op het werk. Goede relaties op school zijn van belang voor de leerlingen en hun leerproces, maar ook voor leerkrachten zelf en hún welbevinden. Om goed te kunnen lesgeven is het daarom belangrijk om interpersoonlijke processen te kunnen duiden en sturen. Niet voor niets wordt vaak over de interpersoonlijke competentie gesproken wanneer het gaat over de eisen die aan leerkrachten gesteld moeten worden.

Achtergrondinformatie Basisbehoeften⁹

Volgens de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan hebben mensen drie basisbehoeften: de behoefte aan verbondenheid, de behoefte aan competentie en de behoefte aan autonomie. Volgens deze theorie wordt hun gedrag gestuurd door het willen bevredigen van deze drie behoeften. De behoefte aan verbondenheid betekent dat mensen ergens bij willen horen en in het bijzonder vertrouwd willen zijn met andere mensen. De behoefte aan competentie houdt in dat mensen goed willen presteren en voortgang willen boeken. En ten slotte hebben mensen de behoefte om zichzelf te kunnen zijn, zelf te mogen kiezen en ruimte te krijgen voor initiatief. Het gaat bij die laatste behoefte om autonomie.

Het is dus van belang dat de school en de klasomgeving niet alleen leerlingen maar ook leerkrachten helpen om in deze drie behoeften te voorzien; dat leidt bij de leerlingen tot intrinsieke motivatie. In dit boek staat vooral de behoefte aan verbondenheid van de leerlingen met de leerkracht centraal. Voor het bevorderen van de autonomie geeft hoofdstuk 7 van het boekje *Gedrag in de school* een mooi overzicht van leerkrachtgedragingen die helpen om leerlingen autonomie te verlenen, en van gedragingen die hen daarbij belemmeren.¹⁰

Het gevoel van competentie bij leerlingen kan bijvoorbeeld worden bevorderd door ze te laten werken aan uitdagende opdrachten die wel haalbaar zijn. Dat geeft leerlingen de ervaring dat als ze hun best doen, ze iets kunnen bereiken. Vooral in het eerste contact met een nieuwe klas is het belangrijk om leerlingen zo'n gevoel van competentie te laten ervaren, omdat je daarmee een goede relatie met je leerlingen bevordert. Voor leerlingen die maar heel weinig of geen succesbelevingen hebben, wordt nog wel eens foutloos leren (*faultless learning*) aanbevolen. De leerkracht zorgt dan eerst een tijdlang voor taken die de leerling onder begeleiding zeker goed kan uitvoeren, om de leerling weer toegang tot een gevoel van competentie te geven.

⁹ Deci & Ryan (2000)

¹⁰ Ros et al. (2023)

Er is inmiddels veel wetenschappelijk onderzoek gedaan naar de leerkracht-leerlingrelatie. In hoofdstuk 10 gaan we daar dieper op in, maar we geven hier al een voorproefje, om het belang van de leerkracht-leerlingrelatie voor het leren en welbevinden van leerlingen op school en voor leerkrachten te laten zien.

Het belang van een goede relatie voor leerlingen¹¹

Een positievere relatie met leerlingen gaat samen met betere schoolprestaties. Leerlingen leren meer en presteren beter op toetsen, maar zijn ook meer gemotiveerd voor school en werken beter mee tijdens de les. Dit geldt voor alle typen leerlingen en leeftijden en voor alle onderwijsvormen en -niveaus. Uit onderzoek weten we verder dat een goede relatie met leerkrachten extra belangrijk is voor leerlingen die het binnen of buiten de school moeilijk hebben. Daarnaast bepaalt de manier waarop de leerkracht omgaat met een leerling tijdens de les mede hoe een leerling in de groep ligt. Naarmate leerlingen meer negatieve opmerkingen van de leerkracht krijgen tijdens de les en vaker door de leerkracht worden terechtgewezen, is de kans ook groter dat ze slecht in de groep komen te liggen. Leerkracht-leerlingrelaties hebben dus op veel vlakken effect.

Het is overigens zeker niet zo dat vriendelijk en aardig zijn het enige is wat telt voor een goede relatie met de leerlingen. Duidelijke verwachtingen en regels, die ook echt worden gehandhaafd, vormen de tweede pijler onder goede leerkracht-leerlingrelaties. Voorspelbare en duidelijke omgang met leerlingen brengt rust in de klas en helpt om de aandacht erbij te houden en gemotiveerd aan de slag te gaan. Als alles mag en kan, is het voor leerlingen lastig om aan het werk te blijven en autonomie te ervaren. Veel leerlingen haken dan af. De ideale leerkracht volgens leerlingen en leerkrachten zelf heeft dan ook veel invloed op de manier waarop het eraan toegaat in de klas, maar op een vriendelijke manier (zie de leerkracht Gerard uit het voorbeeld in de inleiding). In dit boek besteden we veel aandacht aan een goede balans van sturing en vriendelijkheid bij het lesgeven. In het interpersoonlijke perspectief noemen we deze twee aspecten de Invloed en de Nabijheid van de leerkracht (zie paragraaf 3.3).

Het belang van een goede relatie voor leerkrachten¹²

Aan de ene kant is het *contact met leerlingen* voor veel leerkrachten een reden om het onderwijs in te gaan, maar aan de andere kant kunnen leerkrachten ook veel last hebben van moeilijke interacties in de klas en negatieve relaties met leerlingen. Als je leerlingen vaak moet terechtwijzen en het moeite kost om vriendelijk te zijn tegen hen, is de kans groot dat je niet zo tevreden bent over je lessen – en breder, met je werk. Naarmate het leerkrachten beter lukt om de leiding te nemen in de klas en makkelijk vriendelijk contact te hebben met hun leerlingen, zijn ze ook vaker tevreden over hun les en hebben ze meer plezier in hun werk.

¹¹ Wubbels et al. (2014, 2023).

¹² Spilt et al. (2011).



Voor de motivatie en leerprestaties van leerlingen én voor de tevredenheid van leerkrachten met hun werk is het van belang dat leerlingen de leerkracht zien als *duidelijk en vriendelijk*.

Wat je van je eigen lessen vindt, hangt samen met de eisen die aan je worden gesteld – en vooral ook met de eisen die je aan jezelf stelt. Als je vindt dat je niet vriendelijk genoeg bent of niet genoeg sturing biedt, dan kan dat lastig zijn. Het is vermoeiend om aardig te doen als je eigenlijk helemaal niet aardig voelt of als je eigenlijk boos bent. Die last wordt ook wel emotionele arbeid genoemd. Hoe meer emotionele arbeid je moet verrichten, des te minder leuk je je werk gaat vinden en des te zwaarder het wordt om voor de klas te staan. Het is dus ook voor leerkrachten zelf belangrijk om een prettige sfeer in de klas te creëren.

3 Een interpersoonlijk begrippenkader

Als je met collega's of anderen over interacties en relaties in de klas praat, is het handig om daarvoor een eenduidig begrippenkader te gebruiken. Zo kun je preciezer zijn en snapt de ander makkelijker wat je bedoelt. In dit hoofdstuk bespreken we centrale begrippen waarmee je relaties en interacties in de klas kunt beschrijven. Hiervoor gebruiken we de *Interpersoonlijke Theorie*.¹³ Deze theorie is vanaf de jaren vijftig van de vorige eeuw ontwikkeld om relaties en interacties tussen mensen in het algemeen te bestuderen. Bekende pioniers waren bijvoorbeeld Harry Stack Sullivan (2013) en Timothy Leary (1957), die inspiratie gaven voor het onderzoek dat ten grondslag ligt aan dit boek.

In dit hoofdstuk beginnen we met het kijken door de interpersoonlijke bril, door te bespreken hoe leerkrachten en leerlingen elkaar beïnvloeden door hun gedrag tijdens de les. We kijken dan naar *ketens van elkaar opvolgende gedragingen* oftewel *interacties*. Hierbij is van belang dat de leerkracht en de leerlingen heel verschillende dingen kunnen 'zien' of ervaren. Hun *perceptie* kan sterk verschillen, terwijl ze in feite hetzelfde stukje les hebben meegemaakt. Deze *percepties bepalen de reacties op* het gedrag, niet het gedrag zelf. Leerkrachten hebben *alleen hun eigen gedrag als aangrijpingspunt* om iets aan die interacties te veranderen. Daarna komen andere centrale aspecten van het interpersoonlijk perspectief aan de orde, zoals het *inhouds- en betrekkingaspect* van gedrag dat we kunnen beschrijven met *twee dimensies*, *Invloed* en *Nabijheid*, en het principe dat je eigenlijk altijd een interpersoonlijke boodschap geeft zodra je bij een ander in de buurt bent: *je kunt niet niet communiceren*. Ten slotte beschrijven we hoe de dimensies *Invloed* en *Nabijheid* samen de basis vormen van de *Interpersoonlijke Cirkel*. We introduceren deze Interpersoonlijke Cirkel voor zowel de leerkracht als de leerling.

¹³ Horowitz & Strack (2010).

3.1 Leerkracht en leerlingen beïnvloeden elkaar

Ketens in interacties

Ik voelde me al wat gespannen en nerveus toen ik, door omstandigheden iets te laat, het lokaal instapte en de klas daar al bleek te zitten. Leerlingen stelden meteen een aantal vragen, en ik wist niet goed of ik daar individueel meteen op moest ingaan of wat later in de les plenair. Ik beantwoordde een paar vragen wel, maar andere parkeerde ik, en daar werden de leerlingen nog drukker van. Daar werd ik ook nog nerveuzer van, en het leek wel alsof de leerlingen daar ook weer drukker van werden. (Sanne, leerkracht in opleiding)

In dit voorbeeld kijkt de leerkracht naar wat er in haar klas gebeurt door de opeenvolging van gedrag van haar leerlingen en haarzelf te benoemen. De leerkracht en de leerlingen in dit voorbeeld beïnvloeden elkaar wederzijds en versterken de onrust in elkaar. Deze manier van kijken naar een les, als *verzameling van interacties, een keten van opeenvolgende gedragingen van leerkracht en leerlingen*, is een van de kernpunten van het interpersoonlijk perspectief. Leerkrachten (en leerlingen) kijken lang niet altijd zo terug op hun lessen. Vaak wordt er juist in termen van ‘*de schuld van*’ of ‘*veroorzaker van*’ een ongewenste situatie gesproken. Een leerkracht kan bijvoorbeeld verzuchten: ‘Met de klas was vandaag niets te beginnen, ze waren zo druk’, terwijl de leerlingen klagen: ‘Mevrouw Engels was vandaag boos of ze had geen zin; ze beantwoordde onze vragen niet eens.’

Daarmee kunnen leerkracht en leerlingen in een vicieuze cirkel belanden waarin ze elkaar de schuld geven. Zoeken naar de schuldige is voor het verbeteren van de situatie een heilloze weg en kan vaak zelfs tot een verdere verslechtering leiden. Voor het verbeteren van een ongewenste lessituatie is de benadering van de leerkracht in opleiding hierboven beter. Immers, ze bedenkt in haar reflectie op de les wat haar eigen gedrag bijdroeg aan het ontstaan van een minder gewenste situatie. Een belangrijk inzicht is dat je door je eigen gedrag aan te pakken een begin kunt maken met een verbetering. *In het oplossen van problematische situaties kiezen we het leerkrachtgedrag als aangrijpingspunt*. Niet omdat we die als schuldige aanwijzen, maar omdat voor leerkrachten het eigen gedrag het enige goed hanteerbare en beïnvloedbare instrument is om de werksfeer in de klas te verbeteren.

Achtergrondinformatie

Vicieuze cirkels in interacties tussen echtgenoten

We ontlenen de nadruk op ketens van elkaar opeenvolgende gedragingen aan de systeemtheorie over communicatie die is ontwikkeld door de zogenoemde

Palo Alto-groep.¹⁴ Zij hebben vicieuze cirkels beschreven bij problematische situaties in gezinnen en tussen echtgenoten. Bijvoorbeeld:

- ‘Jij vertelt nooit wat je nou echt bezighoudt!’
- ‘Ja, maar jij luistert ook nooit naar me, of als ik wel iets vertel, ga je meteen in de verdediging en zeg je dat het niet klopt wat ik zeg.’
- ‘Ja, maar dat komt omdat jij niet laat zien wat je echt bezighoudt.’
- ‘...’

Vergelijkbare discussies in interacties over onderwijssituaties verlopen bijvoorbeeld als volgt:

- ‘Jullie maken je huiswerk niet.’
- ‘U geeft het ook niet duidelijk op.’
- ‘Dat komt doordat jullie zo druk zijn.’
- ‘Dat komt doordat u geen orde kunt houden.’
- ‘Ja, maar jullie komen ook als gekken binnen.’
- ‘...’

Hoe je overkomt, bepaalt de interactieketen

Het gaat bij het nadenken over acties en reacties van de leerkracht en de leerlingen niet alleen om het *gedrag* zelf. Het is eigenlijk nog belangrijker hoe de leerlingen dat gedrag *ervaren*, dus hoe het gedrag *overkomt*. Hun *perceptie van het gedrag* van de leerkracht bepaalt namelijk hoe ze gaan reageren. Leerlingen reageren op basis van hun interpretatie van het gedrag van de leerkracht en niet zozeer op basis van diens intenties, emoties of gedachten. Evenzo reageren leerkrachten ook op hun interpretatie van het leerlinggedrag. Dit kan leiden tot allerlei misverstanden.

Daan zit achter in de klas onderuitgezakt op een stoel, gaapt regelmatig, doet niet mee aan de les en reageert geen enkele keer als de leerkracht een algemene vraag stelt. De leerkracht vraagt herhaaldelijk of Daan eens rechtop wil gaan zitten. Dan zucht Daan hoorbaar en gaat iets meer rechtop zitten, maar verandert niet echt van houding. De leerkracht denkt dat Daan hem niet serieus neemt en expres negeert, en raakt geïrriteerd. Maar in werkelijkheid is Daan gewoon heel erg moe en boos op andere leerlingen.

De leerkracht Frans maakt graag grappen met de leerlingen. Ze heeft een leuke maar ook cynische manier van commentaar geven op het werk van de leerlingen

¹⁴ Watzlawick et al. (1970)

en plaagt graag een klein beetje ('Is dat nu kauwgom in je mond, of is het gewoon je beugel?'). Alles heel amicaal en om de sfeer wat luchtig te houden. Een flink aantal leerlingen vindt haar echter helemaal niet grappig maar gemeen, en zelfs een beetje eng.

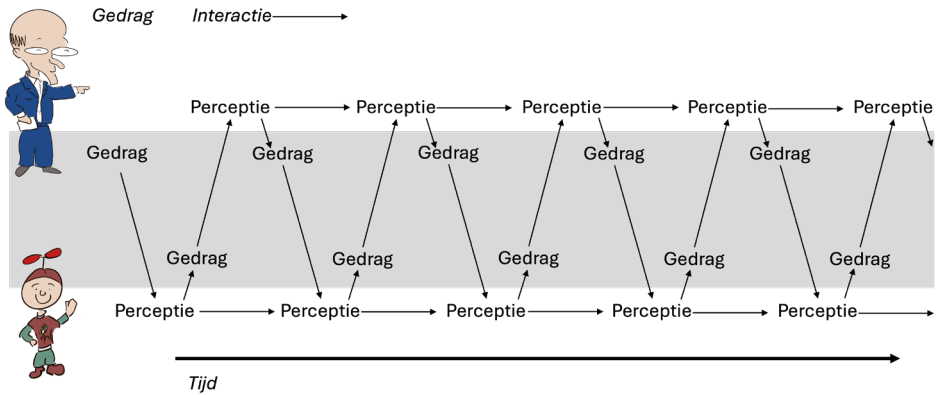
In de klas van leerkracht Ellen is het behoorlijk rumoerig terwijl de kinderen zelfstandig aan rekentaken werken. Ellen heeft al een paar keer gewaarschuwd dat het stiller moet zijn. Ze raakt geïrriteerd en zegt klassikaal: 'Ik vind het echt jammer dat jullie vandaag niet goed je best doen.' Sommige kinderen worden stil, maar andere blijven met elkaar praten.

Of de leerlingen in dit laatste voorbeeld in de gaten hebben dat Ellen geïrriteerd is, weten we niet; dat sommigen wel en anderen niet stil worden, is een aanwijzing dat sommigen het wel en anderen het niet zien.

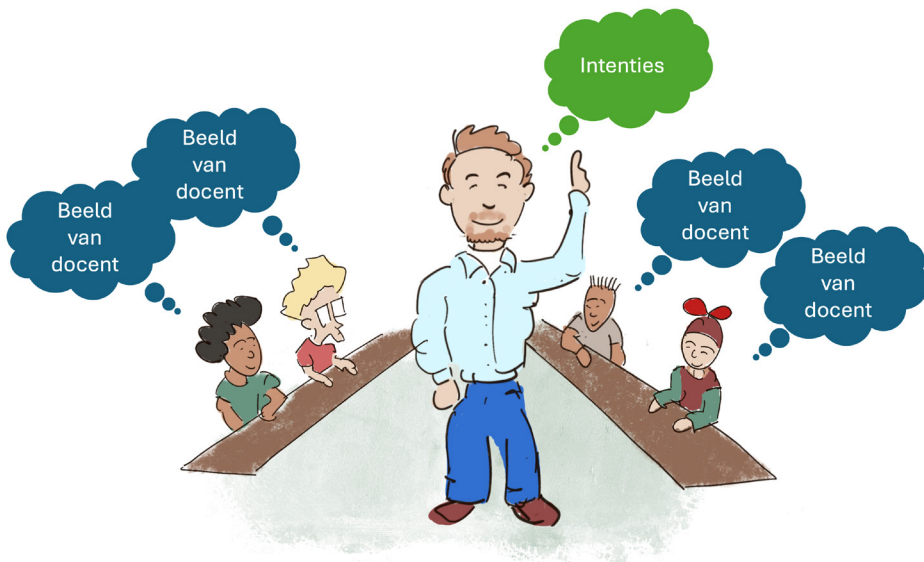
Gedragingen, percepties en reacties vormen samen een keten. Figuur 3.1 geeft weer hoe deze keten van (percepties van) gedrag en reacties eruit kan zien. Het gedrag (en via dit gedrag ook de gemoedstoestand) van de leerkracht heeft invloed op de leerlingen, en hun gedrag (en gemoedstoestand) heeft weer invloed op het gedrag (en via dat gedrag de gemoedstoestand) van de leerkracht: leerkracht en leerlingen beïnvloeden elkaar voortdurend wederzijds. In figuur 3.1 geven we met pijlen de voortdurende wisselwerking weer. Als we beginnen bij het leerkrachtgedrag, dan zien we dat dit door de leerlingen op een of andere manier wordt waargenomen. De leerlingperceptie van het leerkrachtgedrag bepaalt dan het leerlinggedrag, dat weer op een bepaalde manier door de leerkracht wordt opgevat, wat diens gedrag bepaalt, dat vervolgens weer door de leerlingen op een bepaalde manier gepercipieerd wordt, enzovoort. Zulke opeenvolgingen vinden plaats in een kort tijdsbestek, van moment tot moment.

Emoties en intenties

Iemands gedachten en intenties kun je niet zien, net zoals het vaak lastig is om de gemoedstoestand of emoties van een ander goed waar te nemen. Het zijn onderdelen van interne, mentale en fysiologische processen. Bij een gedachte gaat het met name om de cognitieve interpretatie van de wereld om je heen (de leerkracht wil dat we stil zijn). Bij emoties gaat het om de waardering, om de gevoelsmatige interpretatie van de wereld om je heen (bijvoorbeeld: wat stom dat we stil moeten zijn, we waren net lekker in ons groepje aan het werk), of een fysiologische uiting (bijvoorbeeld in de vorm van een hogere of lagere hartslag). Gedachten en emoties kunnen vervolgens weer de basis zijn voor een gedragsreactie. Wanneer leerlingen bijvoorbeeld denken dat de leerkracht het niet zo erg vindt dat er wordt gekletst, is de kans veel groter dat er gepraat wordt.



Figuur 3.1 Opeenvolging van gedrag en percepties van gedrag van leerkracht en leerling(en) van moment tot moment



Een leerkracht heeft niet in de gaten dat Lieke een vraag wil stellen. Lieke denkt misschien dat ze bewust wordt genegeerd, terwijl de leerkracht juist heel behulpzaam wil zijn, maar haar per ongeluk voorbijloopt omdat iemand anders ook een vraag stelt.

Bij intenties ligt het iets anders dan bij emoties, omdat die nog minder goed uit gedrag zijn af te leiden dan emoties. Hoe goed iemands intenties ook zijn, zoals in bovenstaand voorbeeld over Lieke, het gepercipieerde gedrag is leidend voor de reactie van de ander, en wanneer dat gedrag niet past bij de intentie, zal er dus een misverstand ontstaan.

Percepties van gedrag verschillen

Uit onderzoek weten we dat de leerlingen in één klas hetzelfde leerkrachtgedrag niet allemaal precies hetzelfde opvatten.¹⁵ Wanneer een leerkracht op een bepaalde toon zegt: 'Het moet nu écht stil zijn', zal de ene leerling dat misschien als 'boos' of 'ontevreden' opvatten, terwijl een andere denkt: 'zij wil beginnen', of 'eindelijk, dan kan ik ik door met mijn opdracht'.

Er zijn verschillende elementen die bijdragen aan de perceptie van specifiek gedrag van de leerkracht door de leerling. Bij stereotypen gaat het erom dat alle leerlingen een beeld hebben van wat min of meer typische bedoelingen en gedragingen zijn van leerkrachten, bijvoorbeeld: 'leerkrachten willen altijd aardig zijn, maar zijn ook de baas', of 'leerkrachten horen zichzelf graag praten'. Verder kleurt de relatie die een leerkracht heeft met de leerling hoe gedrag wordt opgevat, zoals we in hoofdstuk 5 verder bespreken. Wanneer de relatie bijvoorbeeld vriendelijk is, zal gedrag ook gemakkelijker als vriendelijk worden opgevat. Verder kennen leerlingen betekenis toe aan de specifieke gedragingen, bijvoorbeeld: 'de leerkracht geeft geen reactie op een vraag van een leerling' betekent 'hij is ongeïnteresseerd'. Ten slotte spelen de opvattingen en ervaringen van de individuele leerling een rol. Wanneer leerlingen bijvoorbeeld slecht geslapen hebben, kunnen ze makkelijker geïrriteerd raken door gedrag van de leerkracht.

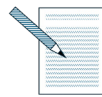
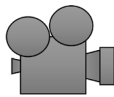
Samengevat is het dus belangrijk dat je naar lessen kijkt als een opeenvolging van leerkracht- en leerlinggedragingen die op elkaar reageren, dat je er rekening mee houdt dat leerlingen iets anders kunnen zien dan je eigenlijk wilde overbrengen, en dat je eigen gedrag het beste startpunt is voor verandering in de interacties in de klas.



¹⁵ Den Brok (2001); Levy et al. (2003).

3.2 Inhoud en betrekking

Een centraal principe van de interpersoonlijke theorie stelt dat elk gedrag een *inhouds-* en een *betrekkingsaspect* heeft. Het onderscheid tussen dit inhouds- en betrekkingsaspect is belangrijk voor het afleiden van interpersoonlijke boodschappen uit gedrag.¹⁶ Met het *inhoudsaspect* bedoelen we de expliciete, inhoudelijke boodschap. Het kan dan gaan om bijvoorbeeld de vakinhoud waar een leerkracht over praat, maar ook om een uitspraak als ‘Pak je boek’. Met het *betrekkingsaspect* bedoelen we hoe die inhoud moet worden opgevat: *de interpersoonlijke boodschap*. Dit betreft de relatie met de leerlingen, bijvoorbeeld: vindt de leerkracht ze aardig of juist niet, of toont de leerkracht zich dominant ten opzichte van de leerlingen of juist niet? Omgekeerd communiceren de leerlingen natuurlijk ook een betrekkingsaspect in hun gedrag naar de leerkrachten toe: ze vinden hen bijvoorbeeld aardig en gezaghebbend, of intolerant en ontevreden.



In oefening 3.1 kun je het analyseren van interacties in je eigen lessen gaan uitproberen.

Terwijl inhoudelijke boodschappen vooral met behulp van taal – dus verbaal – worden overgebracht, worden interpersoonlijke boodschappen vooral afgeleid uit non-verbaal gedrag. Een zin als ‘Pak je boek’ krijgt dan ook interpersoonlijke betekenis door het non-verbale gedrag waarmee het wordt gezegd. Het maakt veel uit of je zo’n zin uitsprekt met een vrolijke stem en een glimlach op je gezicht of roepend met een woedende gezichtsuitdrukking. In het eerste geval communiceer je vriendelijkheid naar de leerling, en in het tweede juist intense boosheid. Dat het betrekkingaspect vooral non-verbaal wordt gecommuniceerd en afhankelijk is van de precieze situatie, neemt niet weg dat dit aspect ook met taal kan worden gecommuniceerd. Denk maar aan zinnen zoals: ‘Dat vind ik aardig van je’, of ‘Ik ben hier de baas’. Ook kan non-verbaal gedrag worden gebruikt om inhoudelijk te communiceren. Denk maar aan gebarentaal of een duim omhoog als reactie op een correcte rekensom.

Communicatie van interpersoonlijke boodschappen via taal is vaak expliciet: het is over het algemeen duidelijk wat je bedoelt wanneer je zegt: ‘Ik ben hier de baas’. Maar wanneer dit wordt uitgesproken met een nerveuze glimlach, komt er wellicht een andere betrekkingsoodschap over. Wanneer interpersoonlijke boodschappen

¹⁶ Watzlawick et al. (1970).



Non-verbaal gedrag heeft allerlei elementen, zoals lachen, je armen bewegen, naar een leerling toe buigen, friemelen met je handen enzovoort. Om orde aan te brengen in die veelheid van elementen onderscheiden we zeven kanalen van non-verbaal gedrag:

- lichaamshouding;
- gezichtsuitdrukking;
- gebaren;
- de ander aankijken of niet;
- de afstand tot de ander;
- hoe iemand de beschikbare ruimte gebruikt waarin ook anderen aanwezig zijn;
- niet-talige aspecten van spreken, zoals volume, intonatie, pauzes en toon.

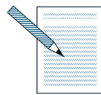
alleen non-verbaal worden gecommuniceerd, blijven die over het algemeen wat impliciet; ze blijven letterlijk en figuurlijk onuitgesproken. Een voordeel van non-verbale, meer impliciete communicatie kan wel zijn dat ze meer terloops is dan expliciete verbale communicatie. Je vestigt er dan minder nadrukkelijk de aandacht op en het is subtieler. Zo kun je een leerling die een goed antwoord geeft, een goede prestatie levert of heel enthousiast meedoet met de les waardering tonen met een glimlach naar die specifieke leerling. Je kunt dit makkelijk en dus ook vaak doen terwijl je gewoon doorgaat met instructie geven. Je ondersteunt dan tegelijkertijd een positieve sfeer in de klas.

Zo'n non-verbaal signaal geeft je ook speelruimte wanneer je het gedrag van een leerling wilt bijsturen tijdens de les. Iets langer naar die leerling kijken die met iets anders bezig is dan met de les en dan eventueel je wenkbrauwen optrekken, is veel minder nadrukkelijk dan wanneer je uitspreekt dat die leerling daarmee moet ophouden en weer aan het werk moet gaan. Omdat het zo subtiel is, merken andere leerlingen het vaak niet eens op. Dat heeft als groot voordeel dat de les niet onderbroken hoeft te worden en de aandacht van de andere leerlingen ook niet wordt afgeleid. Ook is dit beter voor de sfeer en mogelijk de reputatie van de leerling. Een ander voorbeeld is dat het handig is om als leerkracht te gaan zitten wanneer je graag wilt dat leerlingen het woord nemen. Je maakt je daardoor minder dominant en nodigt de leerlingen uit om het woord te nemen.

Dat de non-verbale interpersoonlijke boodschappen impliciet zijn, betekent ook dat leerlingen het niet altijd zullen opmerken, of zelfs kunnen doen alsof ze het niet opmerken. In zo'n geval zul je er non-verbaal of verbaal een schepje bovenop moeten doen, bijvoorbeeld langer kijken naar die leerling die iets anders doet, dichter bij de leerling gaan staan, of kort stoppen met de uitleg waar je mee bezig was. We gaan daar in paragraaf 7.3 verder op in.

Ervaren leerkrachten geven veel van dit soort subtiele non-verbale boodschappen. Iemand die daar niet op is getraind, zoals een stagiaire die net met de opleiding is begonnen, merkt die vaak niet eens op. Sterker nog: ook die ervaren leerkrachten zelf zijn zich er vaak niet van bewust dat ze veel subtiele non-verbale gedragingen gebruiken.

De duidelijkste interpersoonlijke boodschappen ontstaan als je je uitspraken vergezeld laat gaan van bijpassend non-verbaal gedrag. 'Ik ben hier de baas' komt veel duidelijker over als je je groot maakt, veel ruimte inneemt en een luide, goed hoorbare stem gebruikt. 'Dat vind ik aardig van je' komt het beste over als je glimlacht en blij kijkt naar een leerling die iets heeft opgeraapt wat iemand anders heeft laten vallen. Als je in het laatste geval niet naar de leerling kijkt en nauwelijks hoorbaar praat, wordt de boodschap veel zwakker.



Oefening 3.2 gaat over het observeren van het inhouds- en betrekkingaspect van gedrag en van het non-verbale gedrag van een ervaren leerkracht.

3.3 Invloed en Nabijheid

Volgens de interpersoonlijke theorie kan het betrekkingaspect, dus de interpersoonlijke boodschap, van iemand in interactie met een ander altijd beschreven worden met precies twee dimensies (die beide noodzakelijk zijn, en ook voldoende).¹⁷ In de klas noemen we deze dimensies interpersoonlijke *Invloed* en *Nabijheid*. Invloed beschrijft de mate van regie en controle die iemand naar de ander communiceert. In de psychologie wordt dit ook wel dominantie genoemd. Nabijheid gebruiken we in de zin van *emotionele nabijheid* en beschrijft de mate van vriendelijkheid of warmte in het contact met de ander.

¹⁷ Leary (1957); Lonner (1980).

Het is belangrijk om goed onderscheid te maken tussen Invloed op *het interpersoonlijk klimaat in de klas* en Invloed op *het leerproces van de leerlingen*. Bij het interpersoonlijk klimaat gaat het om de communicatie en interactie tussen leerkracht en leerlingen. Het gaat dan om een andere vorm van invloed of sturing dan bij de sturing van het leerproces, namelijk *relationele sturing*. Het is goed denkbaar dat een leerkracht de leerlingen een open opdracht geeft op een heldere toon en met een serieus gezicht: in zo'n situatie is sprake van sterke interpersoonlijke sturing, maar nauwelijks *sturing in het leerproces*. In de praktijk worden deze vormen van invloed vaak door elkaar gehaald.

Begrippen zoals 'macht', 'overwicht', '(hoge) status' en 'dominantie' impliceren een hoge mate van Invloed in een relatie, zonder dat die invloed altijd en direct in het gedrag in de klas zichtbaar hoeft te zijn.¹⁸ Sommige woorden verwijzen meer naar de intentie of het vermogen om invloed uit te oefenen. Denk bijvoorbeeld aan een situatie waarin leerlingen gezellig kletsend de klas binnenkomen bij een leerkracht met veel Invloed in de klas. De leerkracht heeft wel degelijk het vermogen om het gedrag van de kletsende leerlingen bij te sturen, maar doet dit op dat moment niet. Anders dan macht, verwijst *dominant gedrag* naar het *actief uitoefenen* van die macht. Leerkrachten laten bijvoorbeeld dominant gedrag zien wanneer zij met een goed hoorbare stem en rechtop met gespreide armen de aandacht vragen wanneer zij de les beginnen. Leerkrachten met een hoge *status* of veel aanzien in de school hebben niet noodzakelijk macht en zijn niet noodzakelijk dominant, maar worden in de lerarenkamer misschien wel met respect bejegend vanwege hun prestaties; ze hebben een invloedrijke positie. Macht, overwicht en status hoeven niet voortdurend zichtbaar te zijn in gedrag, terwijl dominant gedrag verwijst naar actief macht uitoefenen of van je status gebruikmaken.

Net als bij Invloed zijn er veel verschillende begrippen die naar vormen of aspecten van Nabijheid verwijzen, zoals 'vriendelijkheid', 'zorg', 'affectie', 'genegenheid', 'sympathie', 'warmte', 'ondersteuning' en 'verbondenheid'. In de relatie tussen leerkrachten en hun leerlingen zijn deze kenmerken van belang voor het leren en welbevinden van leerlingen, zoals we in paragraaf 2.4 hebben laten zien. Ook voor Nabijheid geldt dat een leerkracht met een goede sfeer in de klas en een positieve relatie met de leerlingen niet bij elke handeling Nabijheid laat zien. Een belangrijke kanttekening is echter dat leerlingen zelfs korte interacties of gedragingen met een lage mate van Nabijheid feilloos opmerken (zoals aangebrand reageren op een vraag, of een volgens leerlingen onvriendelijk grapje). Het is dan zaak om de relatie liefst meteen weer te herstellen. Enkele interacties met een lage Nabijheid hebben dan ook een groter effect op de relatie dan extra veel vriendelijke interacties.

¹⁸ Burgoon et al. (2022).



In **oefening 3.3** kun je oefenen met het inschatten van de mate van Invloed en Nabijheid op basis van non-verbaal gedrag.

3.4 Je communiceert altijd Invloed en Nabijheid

Volgens de interpersoonlijke theorie breng je altijd een bepaalde mate van Invloed en Nabijheid over wanneer je met anderen bent. Met andere woorden: je kunt *niet niet communiceren*. Alle gedragingen die iemand vertoont terwijl anderen aanwezig zijn, bevatten een *interpersoonlijke boodschap*. Dat kan verbaal en non-verbaal zijn: een leerkracht kan expliciet zo'n boodschap uitspreken, bijvoorbeeld door tegen een leerling te zeggen: 'Dat is aardig.' Het non-verbale gedrag van de leerkracht is daarbij echter veelal de drager van de boodschap. Een voorbeeld: wanneer je bij het uitleggen staat te lachen, kun je vriendelijkheid of onzekerheid naar de leerlingen overbrengen. Ook zonder een verbale interpersoonlijke boodschap heeft elk gedrag een interpersoonlijke betekenis, dus ook bij het uitleggen van breuken of het geven van een dictee, door het non-verbale gedrag dat ermee gepaard gaat. Door te glimlachen kun je de leerlingen bijvoorbeeld laten zien dat je er vertrouwen in hebt dat ze het dictee goed zullen maken. Wanneer leerlingen het huiswerk niet hebben gemaakt, kun je met gefronste wenkbrauwen je ontevredenheid daarover kenbaar maken aan de leerlingen. Het is goed je te realiseren dat wanneer je denkt dat je je helemaal richt op een goede didactische aanpak, je met die aanpak ook altijd een interpersoonlijke boodschap communiceert. Wat die boodschap precies is, kan variëren. Wanneer je bijvoorbeeld heel gedetailleerd iets nadrukkelijk uitlegt, kan dit opgevat worden als zorg voor de leerling, maar ook als weinig vertrouwen in hun begrip.

Je kunt inhoudelijke communicatie vermijden door niets te zeggen, maar het is onmogelijk om je *niet* non-verbaal te gedragen. Wanneer leerkrachten bijvoorbeeld achter hun tafel blijven zitten wanneer de leerlingen binnenkomen en oogcontact met leerlingen vermijden, geeft dat een interpersoonlijke boodschap, bijvoorbeeld 'Ik vind het spannend,' of misschien wel 'Ik vind jullie onbelangrijk.'

Dat je als leerkracht altijd non-verbaal communiceert en dat leerlingen daaruit interpersoonlijke boodschappen afleiden, kan voor leerkrachten problemen geven, bijvoorbeeld wanneer je non-verbaal iets laat merken wat je liever niet communiceert. Dat kan het geval zijn wanneer je niet zulke hoge verwachtingen van

een leerling hebt en dat onbewust laat merken.¹⁹ Dat kan effect hebben op het zelfvertrouwen van leerlingen en daarmee hun prestaties beïnvloeden. Het is dus belangrijk om daar alert op te zijn of, beter nog, je verwachtingspatroon bij te stellen.



De principes van het interpersoonlijk perspectief

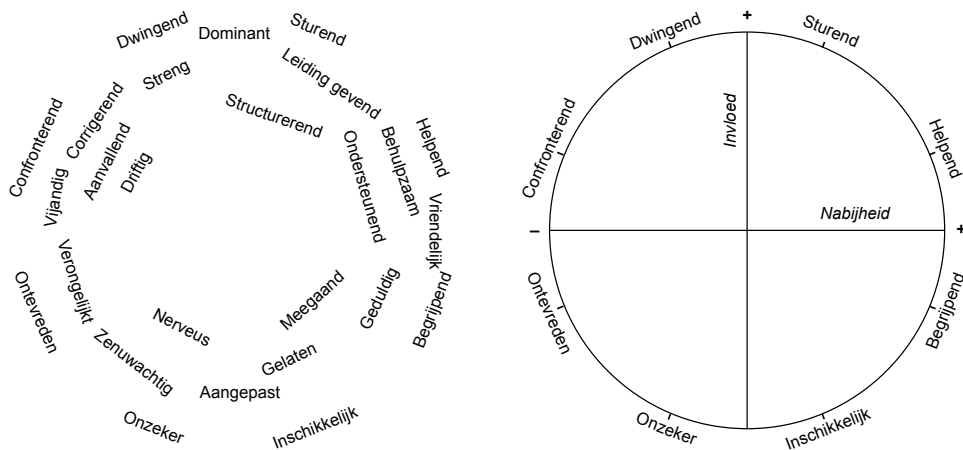
- Een les is een verzameling van interacties, ketens van op elkaar reagerende gedragingen van leerkracht en leerlingen.
- Het leerkrachtgedrag is het aangrijpingspunt om ongewenste situaties te veranderen.
- De percepties die leerlingen hebben van je gedrag kunnen verschillen van de intenties die jij hebt. Verschillende leerlingen kunnen gedrag verschillend percipiëren, bijvoorbeeld op basis van hun ervaringen.
- Elk gedrag heeft een inhouds- en betrekkingaspect: de interpersoonlijke boodschap.
- Wanneer inhouds- en betrekkingaspect niet met elkaar overeenstemmen, wint de betrekking.
- Alle gedragingen die iemand vertoont terwijl anderen aanwezig zijn, bevatten een interpersoonlijke boodschap; je kunt niet niet communiceren.
- De interpersoonlijke boodschap kan altijd beschreven worden met precies twee dimensies: Invloed en Nabijheid.

¹⁹ Timmermans et al. (2018).

3.5 De Interpersoonlijke Cirkel

De basisvorm voor de leerkracht

Het laatste basisingrediënt van de interpersoonlijke theorie is de *Interpersoonlijke Cirkel*. Wanneer je de woorden die mensen gebruiken om elkaar interpersoonlijk te beschrijven (zoals ‘aardig’, ‘streng’, ‘meegaand’) ordent door woorden die veel op elkaar lijken dicht bij elkaar te plaatsen en woorden die sterk verschillen ver uit elkaar te plaatsen, ontstaat een cirkelvormige structuur (links in figuur 3.2). Woorden als ‘vriendelijk’ of ‘behulpzaam’ lijken op elkaar en staan op de cirkel dicht bij elkaar. Woorden die het tegenovergestelde betekenen van ‘vriendelijk’, zoals ‘vijandig’ of ‘ontevreden’, staan in de cirkel aan de tegenovergestelde kant, zoals links in figuur 3.2.



Figuur 3.2 Ordening van interpersoonlijke woorden in een cirkel (links), en de Interpersoonlijke Cirkel voor de leerkracht (rechts)

Omdat een heel volle cirkel zoals links in figuur 3.2 wat onoverzichtelijk is, kiezen we een aantal woorden om aan te geven over welk stuk van de cirkel het gaat. Deze ‘stukken’ ontstaan door lijnen te trekken die de dimensies Invloed en Nabijheid representeren, en nog twee lijnen die de kwanten doormidden delen. Deze stukken noemen we de *sectoren* van de cirkel. Rechts in figuur 3.2 staat de *Interpersoonlijke Cirkel voor de leerkracht*. Wij gebruiken de woorden ‘Leidend’, ‘Helpend’, ‘Begrijpend’, ‘Inschikkelijk’, ‘Onzeker’, ‘Ontevreden’, ‘Confronterend’ en ‘Streng’ om de sectoren te benoemen.

De positie van een woord op de cirkel duidt de interpersoonlijke betekenis van dat gedrag aan. In de cirkel kun je zien dat elk woord een bepaalde combinatie is van Invloed en Nabijheid. Streng gedrag bestaat bijvoorbeeld uit een wat lagere

Nabijheid en behoorlijk veel Invloed. Begrijpend gedrag is behoorlijk Nabij, en laat niet heel veel Invloed zien. Woorden die horizontaal tegenover elkaar staan, vertegenwoordigen eenzelfde mate van Invloed (bijvoorbeeld Streng en Leidend: een hoge mate van Invloed; Ontevreden en Begrijpend: allebei een redelijk lage mate van Invloed). Het verschil in interpersoonlijke betekenis tussen deze beide woorden zit hem in de mate van Nabijheid (hoger voor Leidend dan voor Streng, veel hoger voor Begrijpend dan voor Ontevreden). Woorden die verticaal tegenover elkaar staan, hebben dezelfde mate van Nabijheid maar verschillen in Invloed.

Invloed en Nabijheid worden ook wel genoemd naar hun uitersten: *Boven* en *Onder* voor Invloed en *Samen* en *Tegen* voor Nabijheid. Met Invloed kun je dus aangeven of het gedrag van de leerkracht *Boven* is (veel Invloed, bijvoorbeeld Leidend gedrag) of juist *Onder* (weinig Invloed, zoals Onzeker of Inschikkelijk gedrag). Met Nabijheid geef je aan dat je Samen met de leerlingen bent (hoge Nabijheid, zoals in Helpend en Begrijpend), terwijl je bij een lage Nabijheid (zoals in Confronterend en Ontevreden) je tegen de leerlingen opstelt.

We benadrukken dat *de Interpersoonlijke Cirkel voor de leerkracht geen didactisch model is*. Dat wil bijvoorbeeld zeggen dat je alle mogelijke werkvormen op een vriendelijke of onvriendelijke manier kunt uitvoeren of op een meer of minder dominante manier. Evenzo bepaalt een werkvorm niet rechtstreeks de mate van Invloed in de relatie. Het werken met leerpleinen zegt bijvoorbeeld niet dat de leerkracht bij voorbaat geen of nauwelijks interpersoonlijke Invloed heeft.

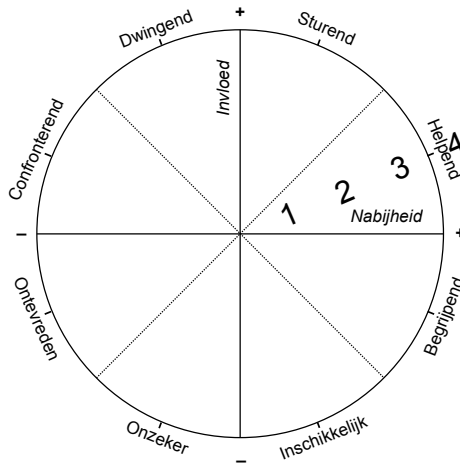


Met de Interpersoonlijke Cirkel kun je de interpersoonlijke boodschap van elk gedrag weergeven. De Interpersoonlijke Cirkel betreft relationele sturing, geen sturing van het leerproces, en is geen didactisch model.

Gedrag in de cirkel

Gedrag, bijvoorbeeld Helpend gedrag, kan in verschillende intensiteiten voorkomen, waarbij de afstand tot het midden van de cirkel de intensiteit van het gedrag aangeeft. In figuur 3.3 geven de posities 1, 2, 3 en 4 bijvoorbeeld alle vier Helpend gedrag aan, maar met verschillende intensiteit. Bij 1 gaat het om een klein beetje ondersteuning door leerkrachten, terwijl leerkrachten bij 4 heel veel ondersteuning geven, wat zou kunnen betekenen dat ze hard werken om te achterhalen wat er scheelt bij een leerling, hoe dit op te lossen is en dat oplossen wellicht zelfs overnemen. De

gedragingen 1, 2, 3 en 4 verschillen in de sterkte van het gedrag op beide dimensies, maar hebben dezelfde verhouding wat betreft Invloed en Nabijheid.



Figuur 3.3 Vier verschillende intensiteiten van Helpend gedrag in de Interpersoonlijke Cirkel met dezelfde verhouding wat betreft Invloed en Nabijheid



In oefening 3.4 plaats je allerlei gedragingen van leerkrachten in de Interpersoonlijke Cirkel.

Samenhang tussen Invloed en Nabijheid

De dimensies Invloed en Nabijheid zijn onafhankelijk van elkaar. Dat wil zeggen dat de mate van Nabijheid van een leerkracht over het algemeen niets zegt over de mate van Invloed op de klas en andersom. Je kunt op een vriendelijke manier Invloed hebben (zoals met Helpend gedrag), maar ook op een onvriendelijke manier (zoals met Confronterend gedrag). Evenzo kun je bij leerlingen aansluiten met veel Invloed (Leidend gedrag) of met weinig Invloed (Inschikkelijk gedrag).

Hoewel de dimensies Invloed en Nabijheid onafhankelijk van elkaar zijn, gaan in de interpersoonlijke theorie bepaalde gedragingen heel goed samen, maar andere juist minder of niet. Heel vriendelijk gedrag (zoals sterk Helpend of Begrijpend gedrag) kan bijvoorbeeld niet samengaan met heel veel Invloed. Evenzo is sterk

dominant gedrag wat lager op Nabijheid dan minder dominant gedrag. Deze samenhangen gelden vooral voor heel extreme gedragingen (heel vriendelijk, heel dominant). Daarom staan de gedragingen geordend op een cirkel en niet op een vierkant.

Functioneel en disfunctioneel gedrag van leerkrachten

Uit onderzoek weten wij dat een relatie met leerlingen in de rechter bovenhoek van de cirkel, die gekarakteriseerd wordt door veel Invloed en Nabijheid (zoals bij leerkracht Gerard in hoofdstuk 1) belangrijk is voor een positief klimaat in de klas en voor het welzijn en het leren van de leerlingen (zie paragraaf 2.4 en hoofdstuk 10). Hiermee willen we echter niet zeggen dat in de klas nooit ander gedrag zou mogen voorkomen. In principe kan gedrag in elke sector van de cirkel *functioneel* of *disfunctioneel* zijn, afhankelijk van de situatie, de intensiteit van het gedrag en het gedragsrepertoire waarover je als leerkracht beschikt. Voor de gedragingen aan de rechterkant van de cirkel, zoals helpen, begrijpen en aanpassen, is het over het algemeen vanzelfsprekend dat dit functionele gedragingen kunnen zijn. Aan de overkant van de cirkel ligt dit soms minder voor de hand. Streng gedrag kan echter wel helpen om gewenste processen en procedures in de klas op gang te brengen (al kan het ook ten koste gaan van de intrinsieke motivatie van leerlingen). Voor Confronterend gedrag ligt dit nog ingewikkelder. Een sterke intensiteit van dit gedrag hoort in het algemeen niet thuis in de klas (een leerling belachelijk maken bijvoorbeeld, of woedend door de klas schreeuwen), maar bijsturen van gedrag door een leerling te corrigeren is uiteraard soms noodzakelijk. Het goed inzetten van leerkrachtgedrag aan de tegenkant van de cirkel stelt hoge eisen aan de professionaliteit van de leerkracht. Dat wil zeggen dat je goed moet kunnen inschatten hoe je gedrag overkomt en wat het effect hiervan is op de leerlingen, en ook dat je gedrag in lage intensiteit moet kunnen inzetten en makkelijk moet kunnen schakelen naar ander gedrag. Wanneer je Tegengedrag hebt vertoond, is het belangrijk dat je aan herstel van de relatie gaat werken. Het kan dan helpen om jouw, bijvoorbeeld boos of onzeker, gedrag aan de klas uit te leggen – waarom is het gebeurd? Wat vind je ervan? ('Ik was erg moe', 'Ik raakte even in de war'). Ten slotte is het van groot belang om er rekening mee te houden dat gedragingen met een lage Nabijheid de relatie makkelijk en snel negatief kunnen beïnvloeden – een goede verstandshouding met de klas komt te voet en gaat te paard.

Je gedragsrepertoire, dat wil zeggen de soorten gedrag die je goed kunt inzetten in de klas, is de basis voor flexibel inspelen op verschillende situaties in de klas. In de praktijk heeft iemand meestal in sommige sectoren een uitgebreider gedragsrepertoire dan in andere. Adviezen aan leerkrachten om zich op een bepaalde manier te gedragen moeten daarom rekening houden met dat gedragsrepertoire. 'Wees eens wat strenger' kan wel goed uitpakken voor wie gedrag in de linker bovenhoek van de cirkel gedoseerd kan inzetten, maar voor een ander kan het juist averechts

werken, wanneer diegene moeite heeft met het vertonen van gedrag met een hoge Invloed. Sommige leerkrachten verwarren confronterend gedrag met een erg lage Nabijheid nog weleens met streng gedrag waarbij het veel meer om Invloed draait. Ze denken dan streng te zijn, maar leerlingen ervaren dit gedrag eerder als confronterend. We gaan in paragraaf 6.4 nog wat verder in op het belang van dit onderscheid. Op de vraag welk gedrag in welke situaties functioneel of disfunctioneel kan zijn, gaan we in hoofdstuk 7, 8 en 9 verder in.



Je kunt reflecteren op de waarde van gedrag in verschillende sectoren van de cirkel aan de hand van **oefening 3.5**.

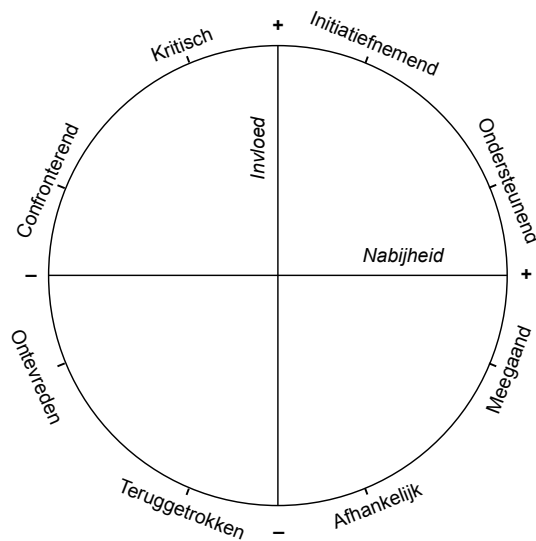
Interpersoonlijke niveaus

Gedrag, interacties, relaties en de interpersoonlijke stijl van de leerkracht (zie paragraaf 2.2) spelen zich af op verschillende *interpersoonlijke niveaus*. De Interpersoonlijke Cirkel voor de leerkracht kun je op al deze verschillende niveaus gebruiken. Je kunt ermee beschrijven wat iemand *op een bepaald moment* doet (gedrag), en *hoe de een op de ander reageert* (interactie), maar je kunt de cirkel ook gebruiken om het te hebben over de *relatie tussen een leerkracht en een leerling of een klas* of tussen een leerkracht en *de klas in het algemeen* (de stijl van de leerkracht; zie ook hoofdstuk 5). Het is daarom belangrijk om een goed onderscheid te maken tussen een relatie met een leerling die bijvoorbeeld gekenmerkt wordt door een hoog niveau van Invloed en Nabijheid, maar ongelukkig zijn met diens gedrag op een specifiek moment. Je gedrag ten opzichte van die leerling kan op dat moment worden gekarakteriseerd door een lage Nabijheid. Je zult eventueel ook het gedrag van leerlingen met wie je een goede relatie hebt af en toe wel moeten bijsturen. Omgekeerd, wanneer je relatie met een leerling gekarakteriseerd wordt door een lage Nabijheid, is het heel nuttig om die leerling toch vaak met hoog Nabijheidsgedrag te benaderen, om zo mogelijk de relatie te verbeteren.

Het is ook belangrijk om onderscheid te maken tussen het gedrag van leerkrachten ten opzichte van individuele leerlingen en ten opzichte van de klas als geheel. Leerkrachten kunnen bijvoorbeeld de klas prijzen omdat ze het huiswerk heel goed hebben gedaan (rechterkant van de cirkel), terwijl ze ook enige ontevredenheid tonen ten opzichte van individuele leerlingen over hun huiswerk (linkerkant van de cirkel). Net zoals leerkrachten met hun gedrag een klas of een leerling kunnen aanspreken, hebben leerkrachten zowel een relatie met een individuele leerling als met de klas als geheel.

De Interpersoonlijke Cirkel voor de leerling

Analoog aan het beschrijven van leerkrachtgedrag met behulp van de dimensies Invloed en Nabijheid en de Interpersoonlijke Cirkel voor de leerkracht kunnen we ook het leerlinggedrag (ten opzichte van de leerkracht) beschrijven met deze dimensies en een cirkel: de Interpersoonlijke Cirkel voor de leerling (zie figuur 3.4). In deze figuur zien we weer dezelfde twee assen, Invloed en Nabijheid. Op basis van gesprekken met leerkrachten zijn de acht termen bij de sectoren nu zo gekozen dat ze leerlinggedrag beschrijven. Zo benoemen we gedrag met een hoge Invloed en een gematigde Nabijheid als Initiatiefnemend, en wanneer een hoge Invloed met gematigd Tegengedrag samengaat, noemen we dat Kritisch (ten opzichte van de leerkracht).



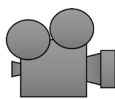
Figuur 3.4 De Interpersoonlijke Cirkel voor de leerling



In **oefening 3.6** plaats je allerlei gedragingen van leerlingen in de Interpersoonlijke Cirkel.

4 Inzicht krijgen in gedrag, interacties en relaties

In paragraaf 3.1 gaven we al aan dat reacties op gedrag gebaseerd zijn op percepties van dat gedrag. Immers, alleen het gedrag is zichtbaar voor degene met wie wordt gecommuniceerd. Je kunt gedrag dan ook heel anders bedoeld hebben dan hoe het overkomt; de *intentie* verschilt dan sterk van de *perceptie*. Voor leerkrachten is het daarom belangrijk om goed na te gaan of wat zij van plan waren om uit te dragen in de klas (bijvoorbeeld: het moet voor leerlingen veilig zijn om vragen te stellen) ook echt zo wordt ervaren door de leerlingen (bijvoorbeeld: als ik een vraag stel, word ik misschien uitgelachen). Dit hoofdstuk bespreekt hoe je kunt nagaan hoe het staat met je gedrag, interacties en relaties in de klas. Je kunt daarin op verschillende manieren inzicht krijgen. Je kunt er als leerkracht zelf over nadenken (dat noemen we *reflectie* en geeft de *leerkrachtperceptie* van het eigen gedrag), maar je zou ook de leerlingen kunnen vragen wat zij eigenlijk vinden van bepaald gedrag of de relatie met de leerkracht (de *leerlingperceptie* van het gedrag van de leerkracht). Dit geeft niet zelden nieuwe inzichten, en hoe de leerlingen percipiëren dat het gaat tijdens de les bepaalt voor een belangrijk deel of ze lekker aan het werk gaan of niet, en of ze al dan niet gemotiveerd raken. In plaats van percepties of meningen van leerlingen te gebruiken, kun je ook iemand anders vragen om in de klas te *observeren*.



Oefening 4.1 helpt je om inzicht te krijgen in de manier waarop leerlingen jouw gedrag opvatten.

4.1 Gedrag observeren met de Interpersoonlijke Cirkel

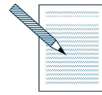
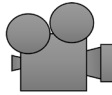
In paragraaf 3.4 schreven we dat je altijd communiceert. Dat betekent dat je van zowel het leerkrachtgedrag als het leerlinggedrag op elk moment kunt vaststellen waar het zich bevindt op de dimensies Invloed en Nabijheid, en daarmee in de Interpersoonlijke Cirkel. Voor de Invloedsdimensie gaat het erom wie bepaalt wat er op een bepaald moment in de klas gebeurt: is dat de leerkracht of zijn het de leerlingen? Dat betekent dat je scoort in hoeverre leerkracht en leerlingen Boven of Onder zijn. Je scoort voor beide bijvoorbeeld op een vijfpuntsschaal de mate van Invloed:

De leerkracht bepaalt helemaal niet wat er gebeurt. Onder			De leerkracht bepaalt helemaal wat er gebeurt. Boven	
1	2	3	4	5
De leerlingen bepalen helemaal niet wat er gebeurt. Onder			De leerlingen bepalen helemaal wat er gebeurt. Boven	
1	2	3	4	5

Bij de Nabijheidsdimensie zijn de kernwoorden bij het observeren afwijzen versus instemmen oftewel Samen of Tegen:

De leerkracht doet onvriendelijk en toont een afwijzende houding. Tegen			De leerkracht doet vriendelijk en sluit aan bij de leerlingen. Samen	
1	2	3	4	5
De leerlingen staan afwijzend tegenover (het gedrag van) de leerkracht. Tegen			De leerlingen stemmen in met (het gedrag van) de leerkracht Samen	
1	2	3	4	5

In oefening 4.2 vind je een eenvoudig schema om gedurende enige tijd de positie van leerkracht en leerlingen in de Interpersoonlijke Cirkel vast te leggen door hun gedragingen te scoren op de twee dimensies.

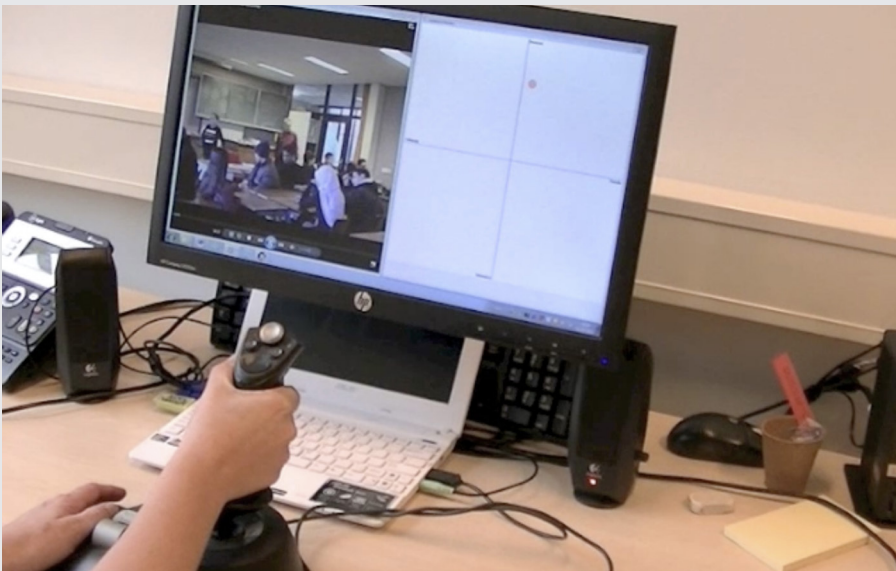


In **oefening 4.2** kun je de interpersoonlijke boodschap in delen van je eigen les analyseren met behulp van de twee dimensies Invloed en Nabijheid.

Achtergrondinformatie

Observeren met de Joystickmethode²⁰

Heleen Pennings ontwikkelde een meer geavanceerdere en preciezere methode om de positie van het leerkracht- en leerlinggedrag vast te leggen. Win de Interpersoonlijke Cirkel. Deze methode maakt gebruik van een joystick gekoppeld aan specifieke software om gedrag van leerkracht en klas op video-opnames van moment tot moment te scoren. Degene die scoort, de codeur, zit achter een beeldscherm waarop een assenstelsel staat waarvan de x-as staat voor de dimensie Nabijheid en de y-as voor Invloed. Een rode stip geeft de positie van de leerkracht of de leerlingen op de twee assen weer. Op het scherm is ook de video-opname van een les te zien, zoals in onderstaande foto van de opstelling.



²⁰ Pennings et al. (2014)

De codeur op de foto brengt met behulp van de joystick de positie van de leerkracht of leerlingen in kaart door de rode stip met de joystick door het assenstelsel te bewegen. Zij gaat daarbij voortdurend mee met waar het gedrag van de leerkracht of de leerlingen zich op de twee dimensies bevindt. De codeur is op de foto de positie van de leerlingen aan het coderen, en de rode punt bevindt zich in het kwadrant rechtsonder. Deze positie betekent dat de codeur inschat dat de leerlingen op de video op dat moment relatief weinig Invloed hebben en relatief Nabij de leerkracht zijn: de leerkracht is iets aan het vertellen en de leerlingen luisteren daarnaar en waarderen dat. De computer registreert twee keer per seconde waar de stip zich bevindt en dus wat de scores op Invloed en Nabijheid zijn.

De inschatting van verschillende codeurs die samen hadden geoefend, bleken behoorlijk goed overeen te komen wanneer ze onafhankelijk van elkaar de positie van de leerkracht of de leerlingen in kaart brachten met de joystick.

4.2 De Vragenlijst Interpersoonlijk Leerkrachtgedrag (vIL)

Sinds ze is afgestudeerd van de opleiding tot leerkracht, werkt Jolanda op een school waar ze elk jaar onder de leerlingen een vragenlijst afnemen over een aantal leerkrachten, de Vragenlijst Interpersoonlijk Leerkrachtgedrag (vIL). Jolanda kent deze vragenlijst nog van de opleiding; daar moest ze hem tijdens haar stage ook afnemen. Jolanda heeft de lijst afgenomen bij twee van haar klassen. Ook heeft ze de lijst zelf ingevuld voor de beide klassen, waarbij ze de vragen beantwoordde door telkens een inschatting te maken van hoe ze dacht dat de leerlingen de vragen over haar zouden beantwoorden. Ze heeft de lijst ook ingevuld voor haar ideale manier van lesgeven.

Ze ziet dat voor sommige vragen haar perceptie en wat de leerlingen vinden behoorlijk verschillen. Ook ziet ze in de profielen dat sommige delen bij haarzelf en de leerlingen er heel anders uitzien. Zo vindt ze zichzelf veel meer Leidend en veel minder Onzeker dan ze volgens de leerlingen is, gezien hun antwoorden op de vragen. Ook verschillen de uitkomsten van de leerlingen in de twee klassen nogal. Ze vraagt zich af of dit wel kan kloppen. Is het normaal dat leerkrachten zo anders over zichzelf denken dan leerlingen? Zijn de uitkomsten wel te vertrouwen? Er waren namelijk een paar leerlingen afwezig, en ook waren een paar leerlingen wel heel snel klaar met invullen. En hoe zit het eigenlijk met alle niet-Nederlandse leerlingen in haar klas? Denken die niet heel anders over haar, en vullen die de lijst dan ook niet heel anders in? En wat moet ze nu eigenlijk met

de uitkomsten? Is het slim om die met de leerlingen te bespreken? Als ze meer Leidend of minder Onzeker wil overkomen, hoe pakt ze dat dan aan?

Het vervolg van dit hoofdstuk gaat in op een aantal van Jolanda's vragen, terwijl andere in hoofdstuk 10 aan de orde komen. We gaan het hebben over het in kaart brengen van de percepties van leerlingen en leerkrachten van de leerkracht-leerlingrelaties en leerkracht-klasrelaties. Dit kan met de Vragenlijst Interpersoonlijk Leerkrachtgedrag (VIL), die door veel scholen en opleidingen wordt gebruikt om leerkrachten (in opleiding) feedback te geven over het interpersoonlijk klimaat in hun klas. De vragenlijst is gebaseerd op de Interpersoonlijke Cirkel voor de leerkracht, die we in paragraaf 3.5 introduceerden. We bespreken hoe die vragenlijst is gemaakt, wat hij meet, en in hoeverre de uitkomsten betrouwbaar zijn.

Ontwikkeling

De VIL is in de jaren tachtig gemaakt door Hans Créton en Theo Wubbels om beginnende leerkrachten in het voortgezet onderwijs beter te kunnen helpen met ordeproblemen in de klas. In de begeleiding van deze leerkrachten bleek namelijk dat zij vaak weinig idee hadden van het beeld dat hun leerlingen van hen hadden. Inzicht daarin is van belang om na te gaan of die relatie goed is en hoe je die kunt verbeteren. Zulk inzicht kun je bijvoorbeeld krijgen door gesprekken met leerlingen te voeren. Het voeren van een dergelijk gesprek is echter niet altijd gemakkelijk, en bovendien weet je dan vaak niet of wat je hoort de persoonlijke opvatting van die ene leerling is, of toch een meer breed gedragen beeld onder de leerlingen.

De VIL is gemaakt op basis van vele gesprekken met leerlingen, leerkrachten, schoolleiders en opleiders van leerkrachten. De uitspraken over leerkracht-leerlingrelaties die in die gesprekken werden verzameld, werden ingedeeld in de Interpersoonlijke Cirkel. Veel verschillende uitspraken (zoals 'Deze leerkracht is geduldig' of 'Deze leerkracht wordt snel boos') zijn uitgetoetst om na te gaan of leerlingen en leerkrachten die vragen goed konden beantwoorden en of de vragen inderdaad goed geordend konden worden in de Interpersoonlijke Cirkel. Na verscheidene proefversies ontstond in 1984 uiteindelijk een versie met 77 vragen, verdeeld over de acht sectoren van de Interpersoonlijke Cirkel.

In de loop der jaren hebben vele onderzoekers gewerkt met de vragenlijst en is onderzoek gedaan naar de kwaliteit ervan. Op basis van al dat onderzoek werd duidelijk dat de vragenlijst betrouwbaar was en de percepties van leerlingen en leerkrachten van hun relatie goed in kaart kon brengen: de antwoorden pasten niet alleen op het theoretische model dat we hoofdstuk 3 beschreven, de Interpersoonlijke Cirkel, maar de patronen in de antwoorden van de leerlingen op de verschillende vragen waren onderling ook behoorlijk consistent (en dus betrouwbaar). De VIL is in de loop der tijd steeds doorontwikkeld, en uiteindelijk bleek een veel kortere vragenlijst met 24 heel precies geformuleerde stellingen een even goed beeld te kun-

nen geven van de percepties van leerlingen en leerkrachten in het voortgezet onderwijs.

Huidige versie

De op dit moment meest gebruikte versie van de VIL voor het *voortgezet onderwijs* is de versie met 24 stellingen, die – anders dan in de versie uit 1984 – uitsluitend gedrag van de leerkracht beschrijven. Drie uitspraken betreffen steeds een van de sectoren van de Interpersoonlijke Cirkel. De vragenlijst is opgenomen in bijlage 4.1, met een sleutel die aangeeft welke vraag bij welke sector hoort. Ook staat daar de procedure beschreven om van de resultaten handmatig profielen te maken in de Interpersoonlijke Cirkel. In bijlage 4.2 staat de versie voor gebruik in in de bovenbouwklassen van het primair onderwijs en de bijbehorende verwerkingsprocedure. Deze versie heeft zestien items, twee voor elke sector. De bijlagen 4.1 en 4.2 zijn ook te vinden op de website behorend bij dit boek. Daar zijn voor de verwerking van gegevens die met vragenlijst zijn verkregen ook Excelbladen beschikbaar.

Beide versies van de vragenlijst bestaan uit uitspraken waarvan leerlingen op een vijfpuntsschaal aangeven in hoeverre de uitspraak van toepassing is op een bepaalde leerkracht, en leerkrachten kunnen zelf aangeven of ze de uitspraak op zichzelf van toepassing vinden in een specifieke klas. De vragenlijst is voorzien van een instructie waarmee de vragenlijst zonder nadere toelichting klassikaal kan worden afgenomen bij leerlingen in het voortgezet onderwijs. Het afnemen van de vragenlijst met 24 vragen duurt ongeveer tien minuten, afhankelijk van leerjaar en schooltype. In het primair onderwijs kan de afname in ongeveer vijftien minuten worden gedaan. In de lagere leerjaren van het primair onderwijs is een mondelinge begeleiding noodzakelijk. Er bestaan inmiddels ook versies van de vragenlijst voor het hoger onderwijs, online onderwijs, begeleiding in een-op-eensituaties, voor schoolleiders en voor coaches.

De vragenlijst bestaat uit uitspraken die informeren naar algemene percepties, dat wil zeggen: hoe neemt een leerling de leerkracht waar *over langere tijd*? Zo'n leerlingperceptie geeft bijvoorbeeld informatie over de relatie tussen de leerkracht en de leerling, volgens de leerling. De leerlingen kunnen de vragenlijst al invullen wanneer ze een paar lessen van een leerkracht hebben gehad; de relatie is meestal al vrij snel stabiel. In paragraaf 5.4 laten we zien hoe die relatie zich ontwikkelt in de eerste vier maanden van een leerkracht in een nieuwe klas.

Met de vragenlijst kun je al betrouwbare gegevens over een leerkracht verkrijgen door afname bij tien leerlingen uit een klas. Nog meer leerlingen bevragen zal het algemene beeld alleen bij hoge uitzondering veranderen. Bij ervaren leerkrachten in het voortgezet onderwijs zijn twee klassen meestal voldoende om een beeld te krijgen van de algemene interpersoonlijke stijl van een leerkracht. Bij beginnende leerkrachten en studenten in opleiding zijn de verschillen tussen klassen veelal wat groter dan bij ervaren leerkrachten. Verder is het zo dat met name de Invloed die

leerlingen uit verschillende klassen zien bij dezelfde leerkracht behoorlijk vergelijkbaar is in het voortgezet onderwijs. De scores op Nabijheid hangen iets meer af van welke leerkracht aan welke klas lesgeeft. In paragraaf 5.4 gaan we hier verder op in.

Gebleken is dat de versie voor het primair onderwijs vooral differentieert tussen leerkrachten op de Nabijheidsdimensie en veel minder op de Invloedsdimensie,²¹ terwijl uit observaties blijkt dat de leerkrachten in het primair onderwijs wel degelijk ook variëren in de mate waarin ze Invloed vertonen. Het lijkt erop dat jonge kinderen niet zo goed in staat zijn om onderscheid te maken tussen leerkrachten wat betreft hun mate van Invloed.

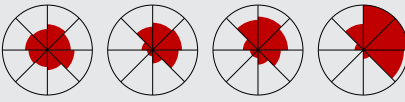
Gebruik

Leerkrachten gebruiken de vragenlijst vaak om feedback van hun leerlingen te verzamelen over de relatie die ze hebben met een klas. Je kijkt dan niet naar losse vragenlijsten van iedere leerling, maar naar het beeld dat ontstaat als je alle lijsten bij elkaar voegt (het leerlingenbeeld). Ze kunnen dan het beeld dat de leerlingen over de relatie geven vergelijken met hun zelfbeeld, dat ze hebben verkregen door de VIL ook zelf in te vullen. Andere, vaak interessante vergelijkingen zijn die met het ideaal dat de leerkracht heeft (hoe zou je als leerkracht les willen geven?) en het ideaal van de leerlingen, dus wat zij de beste leerkracht vinden (hoe zou je het liefst willen dat een leerkracht lesgeeft?).

De resultaten van een VIL-afname betreffen dan scores per vraag, per sector (het gemiddelde over de vragen in de betreffende sector) en voor de dimensies Invloed en Nabijheid. Grafisch worden de resultaten vaak weergegeven als een profiel in de Interpersoonlijke Cirkel. Figuur 4.1 geeft een voorbeeld van dergelijke resultaten met ter vergelijking ook het gemiddelde voor de afname van de VIL in het voortgezet onderwijs bij een groot aantal leerkrachten.

		Gemiddeld	Jouw klas	Jijzelf	Jouw ideaal
1	Deze leerkracht kan goed leidinggeven	2.3	2.3	3.0	4.0
9	Deze leerkracht heeft gezag	2.3	2.2	3.0	4.0
17	Deze leerkracht treedt zelfverzekerd op	2.4	2.7	3.0	4.0
	Leidend	2.3	2.4	3.0	4.0
2	Deze leerkracht is iemand op wie je kunt vertrouwen	2.2	2.9	3.0	4.0
10	Deze leerkracht heeft gevoel voor humor	2.0	2.8	2.0	4.0
18	Deze leerkracht heeft een prettige sfeer in de klas	2.0	2.6	3.0	4.0
	Helpend	2.1	2.8	2.7	4.0

²¹ Hendrickx et al. (2016); Zijlstra et al. (2013).

		Gemid- deld	Jouw klas	Jijzelf	Jouw ideaal
3	Deze leerkracht is geduldig	2.2	2.1	2.0	4.0
11	Deze leerkracht leeft mee met leerlingen	2.4	3.0	2.0	4.0
19	Deze leerkracht is soepel voor leerlingen	2.5	1.5	2.0	3.0
	Begrijpend	2.4	2.2	2.0	3.7
4	Deze leerkracht laat leerlingen hun gang gaan	1.8	0.9	1.0	0.0
12	Deze leerkracht geeft leerlingen hun zin	1.5	1.8	1.0	1.0
20	Deze leerkracht vindt veel goed	1.9	0.9	2.0	1.0
	Inschikkelijk	1.7	1.2	1.3	0.7
5	Deze leerkracht treedt slap op	1.5	0.3	0.0	0.0
13	Deze leerkracht maakt een onzekere indruk	1.3	0.8	1.0	0.0
21	Deze leerkracht treedt aarzelend op	1.5	0.5	1.0	1.0
	Onzeker	1.4	0.5	0.7	0.3
6	Deze leerkracht is uit zijn/haar humeur	1.7	0.8	1.0	0.0
14	Deze leerkracht is ontevreden	1.7	0.7	1.0	0.0
21	Deze leerkracht maakt een sombere indruk	1.4	0.1	0.0	0.0
	Ontevreden	1.6	0.5	0.7	0.0
7	Deze leerkracht kan kwaad worden	2.7	1.1	2.0	1.0
15	Deze leerkracht dreigt met straf	2.1	1.0	1.0	0.0
23	Deze leerkracht is driftig	1.4	1.0	1.0	0.0
	Confronterend	2.1	1.0	1.3	0.3
8	Deze leerkracht bepaalt of leerlingen iets mogen zeggen	2.1	2.5	3.0	4.0
16	Bij deze leerkracht moet het stil zijn in de les	2.0	2.0	2.0	2.0
24	Deze leerkracht houdt streng orde	1.6	1.7	2.0	1.0
	Streng	1.8	2.1	2.7	2.3
					
	Invloed	0.10	0.28	0.34	0.50
	Nabijheid	0.09	0.34	0.28	0.72

Figuur 4.1 Weergave van resultaten van de afname van de *vil* in het voortgezet onderwijs (scores op de vragen lopen van 0 tot 4 en op de dimensies van -1 tot +1)

Gemiddeld voor een groot aantal klassen in Nederland (Gemiddeld);

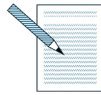
Gemiddelde score van de leerlingen in een klas (Jouw klas);

Inschatting door jouzelf over hoe de leerlingen de lijst zouden invullen (Jijzelf);

Hoe jij graag zou zien dat de leerlingen de vragen zouden beantwoorden (Jouw ideaal).

Bij het gebruik van de VIL voor het analyseren van je relatie met de klas is het goed om je de volgende punten te realiseren:

- De leerlingen vullen de vragenlijst vrijwillig en anoniem in. Je moet ervoor zorgen dat je niet weet welke leerling welk exemplaar van de vragenlijst heeft ingevuld; dat helpt om leerlingen de VIL eerlijk te laten invullen.
- Doel van de VIL-afname bij leerlingen is dat je inzicht krijgt in hun beeld van de relatie met jou, in je sterke kanten in de relatie met hen en in aspecten waarop je jezelf nog kunt verbeteren.
- Je eigen beeld, je ideaalbeeld en het beeld dat de leerlingen van de relatie hebben, zijn elk afzonderlijk van waarde: het gaat er niet om wie gelijk heeft of niet, maar om waar beelden op elkaar lijken en verschillen en wat je naar aanleiding van die verschillen zou kunnen doen.
- Zoals we in de inleiding van dit boek hebben gezegd, is een relatie zoals Gerard die heeft nastrevenswaardig. Dat betekent streven naar relatief hoge scores op de VIL in de sectoren Leidend, Helpend en Begrijpend, omdat die samengaan met hoge prestaties van de leerlingen en een hoge leerlingmotivatie (zie hiervoor ook paragraaf 10.1).
- Met de VIL breng je een deel van je lesgeven in kaart; om een goed totaalbeeld te krijgen zou je ook andere informatiebronnen kunnen gebruiken, zoals videobeelden, gesprekken met leerlingen, observaties van collega's enzovoort.



Wanneer je de VIL in een of meer klassen hebt afgenomen, kun je de resultaten op allerlei verschillende manieren bekijken. **Oefening 4.3** helpt je daarbij.



Oefening 4.4 geeft je handvatten om leerlingen ook op een andere manier om feedback te vragen.

Achtergrondinformatie

De VIL in andere landen

De vragenlijst is populair geworden op veel scholen en lerarenopleidingen, en is in Nederland en het buitenland ook veel gebruikt in onderzoek. Er zijn honderden onderzoeken mee gedaan, en de vragenlijst bestaat inmiddels in minstens veertig talen. Al in de jaren negentig kwam er een Engelstalige versie van de vragenlijst, die aanvankelijk bestond uit 64 en later uit 48 vragen. Daarmee werd onderzoek gedaan in onder meer de Verenigde Staten en Australië. Inmiddels bestaan er onder andere versies in het Turks, Spaans, Arabisch, Chinees, Bahasa (Indonesië), Italiaans en Maleis. Daardoor weten we dat de vragenlijst ook in andere landen en culturen betrouwbaar de leerkracht-leerlingrelatie in kaart kan brengen en het model van de Interpersoonlijke Cirkel goed representeert. Zo weten we wat meer over het klasklimaat volgens leerkrachten en leerlingen in verschillende landen (zie paragraaf 10.3).

Belangrijk bij de bewerkingen in verschillende talen is dat goede versies niet zomaar gemaakt zijn door vragen te vertalen of een beetje aan te passen, maar door in elke context te kijken wat kenmerkend is voor de verschillende sectoren en dimensies van de Interpersoonlijke Cirkel. Zo zijn de Engelse, Turkse en Chinese versie net als de Nederlandse versie tot stand gekomen door vele interviews, het uitproberen van veel vragen en het net zolang testen en aanpassen van de vragenlijst totdat de acht sectoren en losse vragen goed op de cirkel pasten. In het ene land betekent streng of leidend zijn als leerkracht iets anders dan in het andere land. Waar het in Nederland geaccepteerd wordt als een leerkracht enige onzekerheid toont, is dit in sommige andere landen, bijvoorbeeld China, ondenkbaar. Mogelijke stellingen en antwoorden worden, met andere woorden, gekleurd door de cultuur van degene die de antwoorden geeft.

*Leerkracht- en leerlingpercepties vergeleken*²²

Leerlingen en leerkrachten blijken lang niet altijd eenzelfde beeld te hebben van hun onderlinge relatie. Slechts in 8 procent van de gevallen is (binnen de onzekerheidsmarges die bij de meting horen) sprake van volledige overeenstemming tussen het leerlingenbeeld en het beeld van de leerkracht van de relatie. Bij de overige 92 procent is dat dus niet het geval. In 67 procent van die gevallen zijn de scores van leerlingen voor Invloed en Nabijheid lager dan die van leerkrachten, of één van die scores is lager en de andere gelijk. Deze leerkrachten vinden meer dan de leerlingen dat zij zelf bepalen wat er gebeurt in de klas en/of vinden dat ze meer nabij zijn. Dat

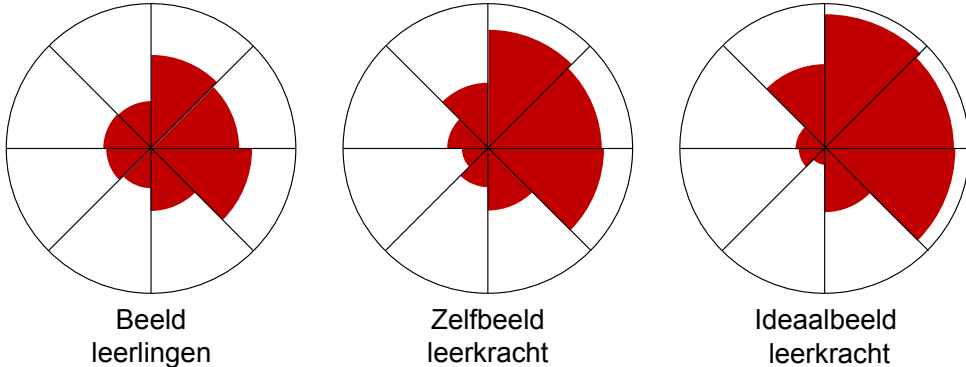
²² Wubbels et al. (2006).

beeld ligt dan ook dichterbij het ideaalbeeld van die leerkracht. Je zou daarom kunnen zeggen dat deze leerkrachten een positiever beeld hebben van de relatie dan hun leerlingen. Figuur 4.2 geeft een voorbeeld van het leerling-, zelf- en ideaalbeeld, waarbij het zelfbeeld van de leerkracht dichterbij zijn of haar ideaal ligt dan het leerlingenbeeld. Je zou kunnen zeggen dat in dit geval sprake is van wensdenken door de leerkracht.

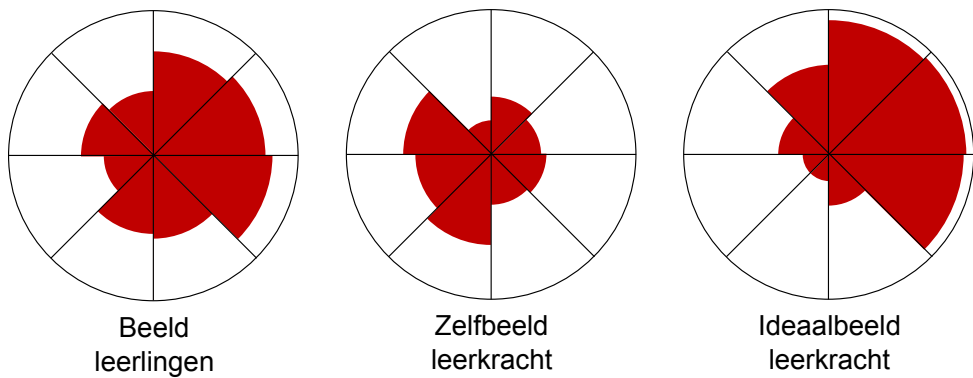
Om in
gedachten te
houden

Leerlingenbeeld en zelfbeeld stemmen zelden precies overeen.

Bij de resterende leerkrachten is precies het omgekeerde het geval: die leerkrachten zijn negatiever over de relatie dan hun leerlingen. Ze hebben met andere woorden scores voor hun zelfbeeld die verder van hun ideaal afliggen dan het leerlingenbeeld. Figuur 4.3 geeft een voorbeeld van deze situatie. De vraag is of deze laatste groep leerkrachten zich wil beschermen tegen een teleurstellende uitkomst van hun leerlingen.



Figuur 4.2 Het zelfbeeld van de leerkracht lijkt meer op diens ideaalbeeld dan op het leerlingenbeeld.



Figuur 4.3 Het leerlingenbeeld lijkt meer dan het zelfbeeld van de leerkracht op diens ideaalbeeld.

Interessant is nog dat naarmate het verschil tussen het leerlingenbeeld en het zelfbeeld van de leerkracht over de relatie groter is, de leerkracht volgens de leerlingen over het algemeen lager scoort op Invloed en Nabijheid. Een minder goede leerkracht-leerlingrelatie gaat dus samen met een relatief groot verschil van mening tussen leerlingen en leerkracht over de aard van de relatie.

5 Interpersoonlijke relaties en stijlen van leerkrachten

Met het begrip ‘relatie’ bedoelen we de manier waarop leerkracht en leerlingen in het algemeen met elkaar omgaan. De interpersoonlijke stijl van een leerkracht is de manier waarop hij of zij dit doet over verschillende klassen bekeken. We kunnen die relatie in kaart brengen met behulp van de Vragenlijst Interpersoonlijk Leerkrachtgedrag (VIL; paragraaf 4.2). Relaties ontstaan al vrij snel in de loop van de eerste interacties tussen mensen, dus ook tussen leerkrachten en leerlingen wanneer ze elkaar leren kennen in de eerste lessen.

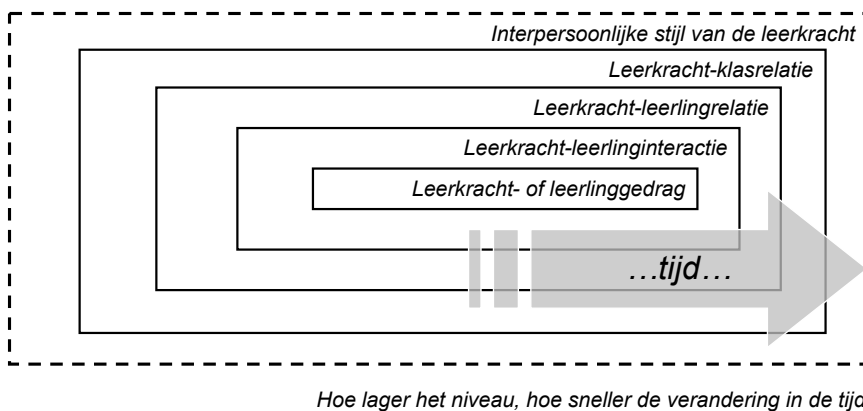
Wanneer leerkrachten een positieve relatie met hun leerlingen hebben, zullen die laatsten veel van het gedrag van de leerkracht positief interpreteren. Het loont daarom de moeite om steeds te werken aan het opbouwen van een positieve relatie met je leerlingen, al zal dat helaas niet altijd lukken.²³ In dit hoofdstuk gaan we in op de verschillende typen relaties die leerkrachten hebben met hun leerlingen en met hun klas, en op de verschillende soorten interpersoonlijke stijlen van leerkrachten. Ook besteden we aandacht aan veranderingen in de relaties en stijlen in de tijd. In de hoofdstukken die volgen, gaan we in op leerkrachtgedragingen die bijdragen aan (het creëren van) positieve relaties en gedrag dat tot problematische relaties kan leiden. Maar eerst gaan we nog wat dieper in op de verschillende tijdschalen waarop veranderingen van gedrag, interacties, relaties en stijlen zich afspelen, en de kleuring van de betekenis van gedrag door de relatie.

5.1 Veranderingen in de tijd

Hoe gedrag, interacties en relaties tussen leerkracht en leerlingen in de tijd veranderen verschilt. *Gedrag en leerkracht-leerlinginteracties* kunnen heel snel veranderen,

²³ Claessens (2016).

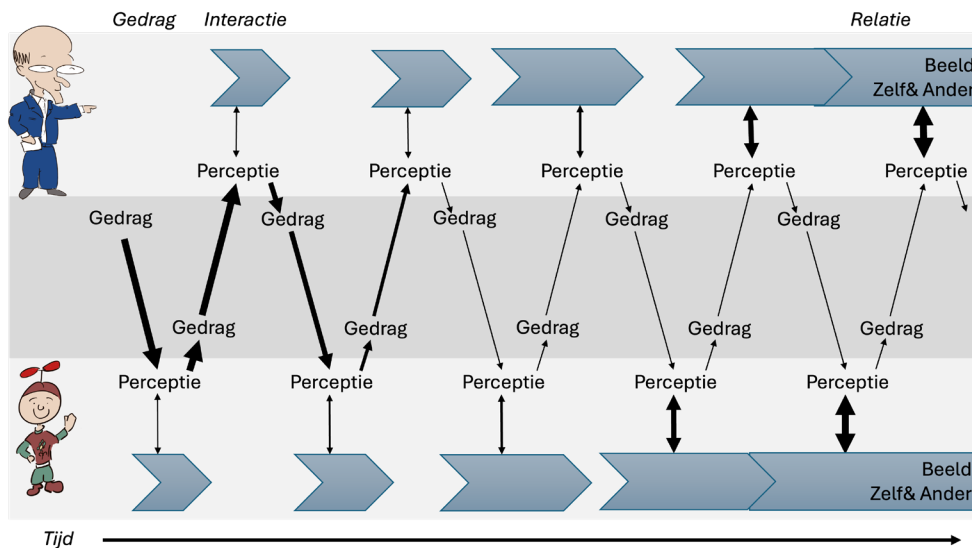
van moment tot moment; ze kunnen voortdurend meer of minder Nabij of Invloedrijk worden. Een leerkracht kan het ene moment vragen of een leerling iets begrepen heeft en meteen daarna een (andere) leerling terechtwijzen. Het gedrag varieert dan van de ene op de andere seconde behoorlijk op de Nabijheidsdimensie, van Samen naar Tegen. *Relaties* zijn meestal echter vrij stabiel; als ze al veranderen, gaat daar meestal een flinke tijd overheen. Hier gaat het meer om weken of maanden dan om momenten binnen een les. Wanneer leerlingen een leerkracht gezaghebbend vinden, zullen ze in het algemeen niet zomaar ineens gaan denken dat die leerkracht onzeker is. In uitzonderlijke situaties, bijvoorbeeld door een belangrijke, ingrijpende gebeurtenis, kan de *relatie met een leerling* wel anders worden. Meestal zijn dit eerder vervelende dan fijne gebeurtenissen, bijvoorbeeld een misverstand waardoor de leerkracht heel boos wordt op een leerling. De relatie wordt dan misschien anders, maar ook wel weer behoorlijk stabiel. Ook een informeel gesprek met een leerling in de pauze kan de relatie veranderen, meestal in positieve zin. Doordat je als leraar – voor de leerling wellicht onverwacht – belangstelling toont na de les kan de leerling de relatie met jou meer gaan waarderen. Dergelijke veranderingen kunnen ook optreden in *de relatie met de klas*, al zal door het veranderen van de relatie met één leerling niet meteen het hele klimaat in de klas meeveranderen. Dit hangt er weer van af hoe zichtbaar en hoe extreem de gebeurtenis in kwestie was. Maar bijvoorbeeld met een klas meegaan op een buitenschoolse activiteit kan aanleiding zijn tot (het begin van) een verandering in de relatie met een klas. De algemene *interpersoonlijke stijl* van een leerkracht is het meest stabiel. Leerkrachten hebben over het algemeen met de meeste klassen vergelijkbare relaties: dit is hun interpersoonlijke stijl. Veranderingen in die stijl vinden plaats over de jaren heen en niet binnen dagen, weken of enkele maanden. Beginnende leerkrachten maken de grootse en snelste verandering door in hun interpersoonlijke stijl (zie hiervoor paragraaf 5.5). Figuur 5.1 geeft de veranderingen op de verschillende tijdschalen weer.



Figuur 5.1 Veranderingen in de tijd voor gedrag, interacties, relaties en stijlen

5.2 De relatie kleurt de betekenis van gedrag

In figuur 5.2 geven we de samenhang weer tussen het vertonen van gedrag van moment tot moment, het verloop van interacties en de ontwikkeling in de relatie die daarmee samenhangt. Dit alles is weergegeven voor het proces in de eerste lessen aan het begin van het schooljaar, waarin klas en leerkracht elkaar leren kennen. Tijdens de eerste lessen in een nieuwe klas vinden interacties plaats die invloed hebben op de ontwikkeling van de leerkracht-leerlingrelatie.



Figuur 5.2 Opeenvolging van gedrag en percepties van gedrag van leerkracht en leerling(en) en de samenhang met de ontwikkeling van de leerkracht-leerlingrelatie.

De dikker wordende pijlen onder en boven in de figuur geven aan dat het zelfbeeld en het beeld van de leerlingen steeds meer bepaalt hoe gedrag in de interacties wordt gepercipieerd. De dunner wordende pijlen in het midden laten zien dat de actuele gedragingen steeds minder bepalend worden.

In de eerste les van Arthur in zijn nieuwe klas vertelt hij over zichzelf en zijn gezin. Samen met de leerlingen spreken ze wat klassenregels af. Leerlingen zien hem als een vriendelijke maar ook strenge leerkracht. In de volgende les corrigeert Arthur onmiddellijk een leerling die met diens buurman praat (waarmee de leerling tegen een eerder gestelde regel ingaat). Arthurs strenge imago bij de leerlingen wordt hierdoor versterkt. Na een paar lessen corrigeert Arthur leerlingen vrijwel niet meer, maar de leerlingen houden zich toch aan zijn regels.

In dit voorbeeld zien we dat de leerlingen Arthurs relatie met hen na verloop van tijd als 'streng' zijn gaan zien, en daarmee wordt gedrag van Arthur als 'streng' geïnterpreteerd zonder dat hij dat in zijn gedrag nog erg expliciet maakt.

In de eerste lessen met de nieuwe klas valt het Joanna op dat Benjamin vaak grappen maakt als ze de klas probeert stil te krijgen. Als beginnende leerkracht wordt ze hier onzeker van. In de pauze gaat ze hierover het gesprek aan met Benjamin. Hij schrikt als hij hoort dat hij het lesgeven verstoort en vertelt haar dat hij het gewoon heel gezellig heeft met Kim, die naast hem zit. De lessen daarna doet hij zijn best om meteen stil te zijn, maar dat lukt niet altijd. Joanna weet alleen nu wel dat het niet ondermijnend bedoeld is en reageert met een ontspannen knipoog.

Voor Joanna geldt dat haar gesprek met Benjamin ertoe leidt dat ze zijn gedrag anders kan interpreteren. Terwijl in de eerste lessen met een nieuwe klas interacties de ontwikkeling van de leerkracht-leerlingrelatie beïnvloeden, kleurt de relatie langzamerhand ook steeds meer hoe de leerlingen het gedrag van de leerkracht opvatten en vice versa.

Voor de perceptie van gedrag maakt het dus uit of je iemand voor het eerst ontmoet of al langer kent. Wanneer leerkracht en leerlingen al een relatie hebben opgebouwd, weten de leerlingen beter of de leerkracht streng is of juist veel ruimte laat in zijn of haar relatie met de klas. Op basis daarvan kunnen ze beter inschatten hoe, of hoe serieus, het gedrag van de leerkracht moet worden opgevat. Drie andere voorbeelden:

Een leerkracht toont altijd met kleine veranderingen in haar gezichtsuitdrukking waardering voor wat leerlingen antwoorden op haar vragen. Leerlingen hebben geleerd dat dat duidt op een sterke vorm van betrokkenheid bij hen.

Een leerkracht kijkt altijd een beetje bozig wanneer hij iets belangrijks toelicht. Leerlingen weten na een tijdje dat die ietwat bozige blik niet betekent dat de leerkracht boos is, maar dat het om iets belangrijks gaat.

Een leerkracht zegt vaak dat wie er nu nog praat, eruit gaat, maar voegt nooit de daad bij het woord. De leerlingen weten nu dus dat ze een dergelijke boodschap niet letterlijk hoeven te nemen.

Achtergrondinformatie Gestolde geschiedenis

In de loop van de lessen in een nieuwe klas bouwen leerkracht en leerlingen een relatie op die je ook een gemeenschappelijke geschiedenis kunt noemen. Een leerkracht heeft bijvoorbeeld al vaker haar enthousiasme kunnen tonen of is al eens boos geworden, en dat speelt mee bij de interpersoonlijke percepties door de leerlingen van haar latere gedrag. De geschiedenis die een leerkracht en klas delen, is van invloed op hun perceptie van elkaars gedrag. Onze collega Hans Créton bedacht hiervoor de term ‘gestolde geschiedenis’.

Wanneer mensen langer met elkaar communiceren, kleurt de relatie niet alleen hoe gedrag wordt opgevat, maar ontstaan ook verwachtingen over elkaars gedrag. Op basis van die verwachtingen zullen dan ook onherroepelijk interactiepatronen ontstaan. Uiteraard geldt dat ook voor de interacties binnen een klas. Die verwachtingen gaan op een gegeven moment ook het eigen gedrag (mede) bepalen. Wanneer een leerkracht bijvoorbeeld altijd met een lovend woord reageert op goede prestaties, zullen leerlingen dat verwachten en (een beetje) teleurgesteld zijn wanneer hij dat eens niet doet. Omgekeerd zijn ze aangenaam verrast wanneer een leerkracht die meestal niet reageert op goede prestaties dat wel eens doet. Wanneer leerlingen weten dat een leerkracht alert ingrijpt op ordeverstoringen, zullen ze daar bij hun gedrag in de klas rekening mee houden. Anderzijds, wanneer ze weten dat een leerkracht *niet* ingrijpt, zullen ze zich wat dit betreft ook meer gaan permitteren.



Om in
gedachten te
houden

Leerkrachten en leerlingen interpreteren de betekenis van elkaars gedrag vanuit hun onderlinge relatie. Die relatie schept ook verwachtingen over het gedrag.

Ook leerkrachten interpreteren het gedrag van de leerlingen vanuit hun relatie met de betreffende leerling.

Ik denk dat wanneer je een goede relatie hebt met een leerling, je veel kunt zeggen, en zij kunnen veel zeggen zonder dat er bepaalde grenzen overschreden worden. Bijvoorbeeld wat ik net zei, van Luuk als hij bij me komt staan, tegen me aan, en dan iets zegt van ‘Hé mevrouwjtje’, dat bedoelt hij absoluut niet gemeen. Dat voel je direct, daar zit niks achter. Hij zoekt alleen dat contact omdat hij een

bepaalde rol nodig heeft. En dat zoekt hij op dat moment met woorden waarvan je denkt: hè, als een ander het zegt, ga je over grenzen heen. Maar jij gaat hier niet mee over grenzen heen, jij zoekt op dit moment op een sociaal onhandige manier contact, maar je bedoelt er iets heel erg vriendelijks mee. (Uit een interview met een leerkracht vmbo-t)

Zo kan een leerkracht heel verschillend omgaan met twee leerlingen die hetzelfde gedrag vertonen. De leerkracht weet dat bij de ene leerling brutaal groetend gedrag een onhandige manier is om contact te zoeken en bij de andere leerling een vorm van uitdaging is. Het gedrag van de leerlingen wordt vanuit de relatie geïnterpreteerd en de reactie wordt daarop afgestemd; bij de eerste leerling kan de leerkracht het brutale groeten vriendelijk beantwoorden, maar bij de andere leerling wil de leerkracht toch even duidelijk maken dat dat geen gewenst gedrag is. Als je als leerkracht verschillend reageert op hetzelfde gedrag van leerlingen, ga je in tegen het vaak gehoorde advies aan leerkrachten om consequent te zijn, dat wil zeggen op hetzelfde leerlinggedrag altijd op dezelfde manier te reageren. Dit is volgens ons geen goed advies als je geen rekening houdt met de situatie. Je moet bij je reacties op leerlinggedrag juist rekening houden met bijvoorbeeld de aard van de relatie met de betreffende leerling en ook met de context waarin gedrag plaatsvindt. Gepraat van leerlingen wanneer ze in groepjes werken mag een andere reactie van de leerkracht krijgen dan gepraat tijdens een proefwerk. In paragraaf 8.2 gaan we verder in op consequent zijn, in het kader van het handhaven van regels.

Het gedrag van de ander interpreteren zowel leerlingen als leerkrachten vanuit hun onderlinge relatie. Ze kijken naar het gedrag van de ander door een relationele bril, oftewel vanuit een *relationeel perspectief*. Juist omdat de interpretatie van gedrag, en daarmee ook de reactie op dat gedrag, afhangt van de relatie, is een focus op enkel gedrag bij het analyseren van relaties en interacties maar beperkt zinvol. Gedrag op zich zegt niet alles wanneer je niets weet over de relatie waarbinnen dit gedrag zich afspeelt.



Om in
gedachten te
houden

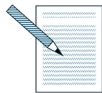
Het is niet altijd wijs om consequent te zijn. Reacties van een leerkracht op hetzelfde leerlinggedrag mogen weleens verschillen. Immers, hetzelfde gedrag van twee leerlingen kan terecht een andere betekenis hebben voor een leerkracht, bijvoorbeeld door verschillen in diens relatie met die leerlingen.

Een goede relatie met leerlingen kan een buffer zijn bij vervelende interacties; als het in een goede relatie even misgaat, is het makkelijker om het weer goed te maken. Evenzo kan een goede relatie met een leerkracht voor een leerling een reden zijn om positief gedrag te vertonen in de les. Het is mede daarom altijd belangrijk om je steeds af te vragen hoe je een positieve band met je leerlingen kunt opbouwen.

Om in
gedachten te
houden

Veranderingen in je gedrag leiden (helaas) niet snel tot veranderingen in de relatie. Doorzetten loont.

Problematische relaties met leerlingen komen natuurlijk ook voor en kunnen leiden tot een cyclus van onvriendelijke en problematische interacties tussen de leerling en de leerkracht waaruit het moeilijk ontsnappen is. Een problematische relatie met een leerling kan alleen verbeterd worden met veel geduld en aanhoudende inzet van de kant van de leerkracht. Dit komt mede doordat de leerling het gedrag van de leerkracht interpreteert vanuit de problematische relatie. Het kan dan maanden duren voordat de leerling vriendelijk bedoeld gedrag van de leerkracht ook als zodanig opvat.



Oefening 5.1 laat je naar leerlinggedrag kijken vanuit de relatie die je met een leerling hebt.

5.3 Een-op-eenrelaties met leerlingen

Volgens leerkrachten zijn er drie soorten verschillen tussen positieve relaties en problematische relaties met individuele leerlingen: 1. de mate van Nabijheid, 2. de context waarin de interacties plaatsvinden en 3. het gespreksonderwerp.²⁴ Gemiddeld genomen gaat het bij de meeste problematische relaties over leerlingen die zich niet voegen naar wat de leerkracht van hen wil. De tabel op de volgende bladzijde vat die verschillen samen.

²⁴ Claessens (2016).

	Positieve relatie	Problematische relatie
Hoe ziet de interactie eruit?	Hoge wederzijdse Nabijheid overheerst	Veelal wederzijds laag op Nabijheid
Waar vindt de interactie plaats?	In de klas, maar ook wel daarbuiten	Voornamelijk in de klas, tijdens de les
Waar gaat het gesprek over?	Een verscheidenheid aan onderwerpen	Meestal over de leerling die zich niet gedraagt zoals de leerkracht wil, of niet gemotiveerd is

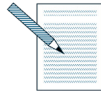
Nabijheid in positieve en problematische relaties

In een positieve relatie worden interacties tussen de leerkracht en de leerling gekenmerkt door gedrag aan de rechterkant van de Interpersoonlijke Cirkel. Zowel de leerkracht als de leerling vertonen gedrag dat hoog scoort op Nabijheid. Het contact is vaak vriendelijk en ongedwongen; als de leerkracht de leerling al moet bijsturen in de klas, gaat dit vrij vlot.

In een problematische relatie vinden de interacties vooral plaats aan de linkerkant van de Interpersoonlijke Cirkel, met gedrag dat laag scoort op Nabijheid. Leerkracht en leerling zijn afwijzend en onvriendelijk tegen elkaar. Wie bepalend is in de interactie ligt niet vast; soms kan de leerling meer Invloed nemen door bijvoorbeeld de les te blijven verstoren, soms kan de leerkracht meer Invloed nemen door hier bijvoorbeeld streng tegenin te gaan. In vrijwel alle problematische relaties met leerlingen keuren beide partijen elkaars gedrag af en zijn ze onvriendelijk tegen elkaar. Leerkrachten vertellen dat, ondanks goede bedoelingen en pogingen om het anders te doen, zij toch vaak worden meegetrokken naar deze kant van de cirkel.

Een grote mond bijvoorbeeld, of opmerkingen maken naar mij toe, of non-verbale blikken tijdens de les, maar ook gedrag. Hè, van: 'Hoe zit je in de banken?', 'Moet ik altijd vragen je tas van tafel te halen?', 'Moet ik altijd vragen je spullen te pakken?', 'Moet ik altijd vragen je jas op te hangen?' Weet je wel, dat soort dingen. Dus ik moet zoiets altijd vragen, en dat is dus negatieve aandacht, en dan begin je ook al zo negatief. Maar het is wel gedrag waar ik me aan stoort. En hij weet dat. Maar toch laat hij het er wel op aankomen dat ik het iedere keer weer moet zeggen. En ja, dan merk je dat het al niet lekker zit tussen mij en de leerling. Ik probeer dan om dat te keren en als het enigszins kan positieve feedback te geven. (Uit een interview met een leerkracht vmbo-t)

De leerkracht en leerling raken verzeild in een reeks van vijandige reacties op elkaar; het lukt de leerkracht niet om een positieve interactie te creëren door bijvoorbeeld de leerling een complimentje te geven en zo de relatie te verbeteren. Op dergelijke interacties gaan we in hoofdstuk 6 uitgebreider in.



In **oefening 5.2** werk je aan de verbetering van een problematische relatie met een leerling.

Context en onderwerp van gesprek

Bouwen aan een positieve relatie met leerlingen kan helpen om problematisch gedrag van leerlingen in de klas te verbeteren. Hiervoor zijn vooral de plek waar de interacties plaatsvinden en het onderwerp van gesprek belangrijk om in ogenschouw te nemen. Positieve en problematische interacties spelen zich namelijk vaak in verschillende relationele contexten af.

De vriendelijke interacties in positieve relaties kenmerken zich niet alleen door het interpersoonlijke karakter van deze interacties, maar ook doordat ze ook buiten de les en buiten de klas plaatsvinden. Leerkrachten en leerlingen gaan een gesprek met elkaar aan in de klas, maar ook in de gang, in het lokaal in de pauze, op het plein of soms zelfs in de buurt waar de school staat. Hierbij hebben ze het vaak over heel uiteenlopende onderwerpen. Deze hoeven niet per se iets met school te maken te hebben: het kan bijvoorbeeld ook gaan over hobby's, gezamenlijke interesses, vakanties en activiteiten tijdens het weekend.

In problematische relaties is dit totaal anders. In deze relaties hebben de leerkracht en leerling vooral contact tijdens de les. Buiten de lessen om zien of spreken ze elkaar zelden. Als ze elkaar al zien, bijvoorbeeld na de les, betreft het een gesprek over het wangedrag van de leerling tijdens de les. Maar ook tijdens de les gaan de gesprekken vaak over het slechte gedrag of het gebrek aan motivatie van de leerling. Het is heel lastig om uit dit patroon te stappen, maar juist context en gespreks- onderwerp kunnen hier een grote rol spelen. Buiten de context van de les, waar de leerling vaak problematisch gedrag vertoont, kunnen leerkrachten contact zoeken met de leerling, om zo ook een positieve interactie aan te gaan. In de gang, net voor of na de pauze of op schooluitjes, kan een positieve interactie ontstaan tussen een leerkracht en een leerling die niet over het problematische gedrag van de leerling gaat maar bijvoorbeeld over zijn of haar hobby's of familie. In zo'n omgeving buiten de klas is het voor de leerkracht gemakkelijker om Nabijheid te tonen dan in een klas, waar hij of zij met veel dingen tegelijk bezig moet zijn. Bovendien zien de leer-

lingen de leerkracht buiten de klas minder als autoriteitspersoon (tegen wie je in opstand zou moeten komen). Diens gedrag kan dan anders worden begrepen dan in het klaslokaal.

Sommige problematische relaties met leerlingen hebben een andere signatuur dan die met leerlingen die de les verstoren. Ook met leerlingen die de les niet verstoren, kan een leerkracht een problematische relatie ervaren, bijvoorbeeld als de leerling duidelijk geen relatie wil aangaan met de leerkracht of heel moeilijk te bereiken is. Ook in deze gevallen kan het behulpzaam zijn om op een vriendelijke manier contact te blijven zoeken in verschillende contexten.

In alle gevallen gaat het erom je vooral bewust te zijn van de betrekking die je naar de leerling communiceert en te proberen daarmee de interactie te sturen richting verbetering van de relatie. De inhoud van de boodschap is daarvoor minder van belang. Wanneer een leerling het huiswerk niet heeft gemaakt, kun je hoog op Nabijheid reageren door naar de reden daarvoor te vragen. Dat kan helpen om de relatie te verbeteren, terwijl die waarschijnlijk verslechtert wanneer je gewoon zegt: 'Dat levert je een onvoldoende op.' Die laatste boodschap scoort zeer laag op Nabijheid.

5.4 Relaties met de klas

Zoals we in paragraaf 2.2 beschreven, maken alle relaties van de leerkracht met individuele leerlingen (leerkracht-leerlingrelaties) in een klas tezamen een bepaald klimaat of sfeer in die klas. Je hebt niet alleen een relatie met individuele leerlingen, maar ook met de klas als geheel, en die leerkracht-klasrelatie is een onderdeel van het klimaat of de sfeer in de klas. De kwaliteit van de relatie met de klas hangt samen met het plezier dat de leerlingen hebben in de lessen en hun motivatie voor het vak. Het is dus van belang om te investeren in een positieve relatie, ook op klasniveau. Net als bij de relaties met individuele leerlingen is ook de leerkracht-klasrelatie over de tijd heen vrij stabiel. Tegelijkertijd zijn niet alle lessen hetzelfde, en niet alle leerlingen ervaren de leerkracht in elke les op dezelfde manier (zie ook paragraaf 3.1).

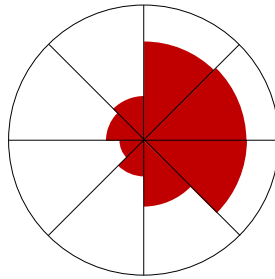
Verschillende typen relaties met een klas

In ongeveer 60 % van de klassen in Nederland wordt de relatie met de klas gekenmerkt door redelijk wat Invloed en Nabijheid van de leerkracht.²⁵ Met andere woorden: in veel klassen hebben de leerkrachten op een vriendelijke manier de leiding. Dat is echter zeker niet in alle klassen het geval. Wanneer we het de leerlingen vragen, zien zij vooral verschillen tussen leerkrachten op het gebied van Nabijheid en minder wat betreft hun Invloed; leerkrachten verschillen dus meer in de mate

²⁵ Brekelmans (2010).

waarin ze vriendelijk en aardig zijn dan in hoeveel ze leidinggeven. Beide partijen hebben een voorkeur voor een sociaal klimaat waarbij interactiepatronen worden gekenmerkt door een relatief hoge mate van Nabijheid van zowel leerkrachten als leerlingen, en waarin de leerkracht daarnaast relatief veel Invloed heeft.²⁶ In zo'n geval wordt het klasklimaat gekenmerkt door een rustige, prettige werksfeer.

De figuren 5.3 a t/m d tonen vier voorbeelden van typen relaties die een leerkracht met een klas kan hebben. In de Interpersoonlijke Cirkel is te zien welk gedrag de leerkracht volgens leerlingen vooral vertoont in de klas. Leerlingen vinden vooral het type relatie in figuur 5.3a prettig; zo'n leerkracht kiezen ze vaak als hun beste leerkracht.

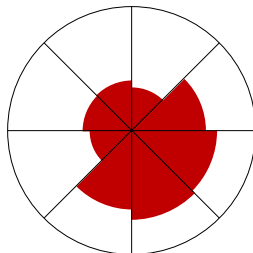


Figuur 5.3a Voorbeeld van type relatie in de ogen van leerlingen, zoals gemeten met de VIL: Meer vulling rechts dan links: deze leerkracht komt op de leerlingen heel Nabij over. Meer vulling boven dan onder: deze leerkracht bepaalt volgens de leerlingen meer dan zij wat er gebeurt in de les. Deze manier van leidinggeven (veel Nabij) komt op de leerlingen als prettig over: een gezaghebbende leerkracht. De afname van de vragenlijst bij de leerlingen van Gerard uit het eerste hoofdstuk leidt ongeveer tot dit profiel.

Leerkrachten met een profiel zoals in figuur 5.3a zijn opgewekt en duidelijk de leider in de klas, en ze vinden dat heel normaal. Ze laten enthousiasme voor hun beroep zien. Ze vertellen zo dat hun enthousiasme op de leerlingen overslaat. De uitleg is gestructureerd. Ze vertellen boeiend en ondersteunen dit met duidelijk non-verbaal gedrag. Meestal kijken ze vriendelijk. Ze staan stevig of zitten rechtop. Ze hebben een open houding en hebben regelmatig oogcontact met de leerlingen. Deze leerkrachten zijn deskundig en geven graag een welgemeend advies, maar de leerlingen kunnen ook een belangrijke inbreng hebben. Deze leerkrachten bepalen het tempo van de les en geven aan wat makkelijker of moeilijker is. Ze belonen regelmatig. Bij een niet helemaal goed antwoord belonen ze het goede deel of de inzet. Ze stimuleren leerlingen om te proberen. Volgens de leerlingen hebben ze gevoel voor humor, en de leerlingen hebben het gevoel dat ze veel van hen leren. Deze leerkrachten vragen leerlingen regelmatig of ze het snappen en gaan serieus

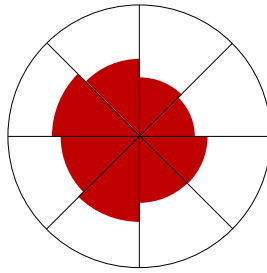
²⁶ Créton & Wubbels (1984).

en geduldig op hen in. Als een leerling iets vraagt, kijken ze aanmoedigend en uitnodigend. Ze komen belangstellend over, zijn bereidwillig en helpen graag, en dat weten de leerlingen. Ze gaan uit van de goede bedoelingen van leerlingen, hebben een luisterend oor voor hen en houden rekening met hun gevoelens, en ook dat weten de leerlingen.



Figuur 5.3b Voorbeeld van type relatie in de ogen van leerlingen, zoals gemeten met de VII: Meer vulling rechts dan links: deze leerkracht komt op de leerlingen heel Nabij over. Meer vulling onder dan boven: volgens de leerlingen bepalen zij meer dan de leerkracht wat er gebeurt in de les. De afname van de vragenlijst bij de leerlingen van Tonia uit het eerste hoofdstuk leidt ongeveer tot dit profiel.

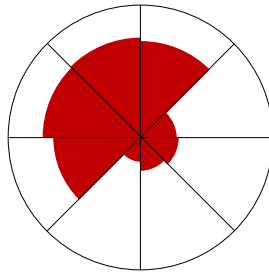
De leerkrachten die in figuur 5.3b worden weergegeven, hebben een luisterend oor en veel begrip voor en vertrouwen in leerlingen. Leerlingen kunnen bij hen voor alles terecht. Ze gaan uit van de goede bedoelingen van leerlingen en houden rekening met hun gevoelens, en dat weten de leerlingen. Ze zijn zeer geduldig en soepel. Conflicten gaan ze liever uit de weg. Wanneer leerlingen erom vragen, herhalen deze leerkrachten hun uitleg net zolang tot niemand meer vragen heeft. Deze leerkrachten proberen zich zo goed mogelijk in te leven in de leerlingen. Ze bieden weinig structuur en geven veel ruimte, waardoor de leerlingen sterk bepalen wat er gebeurt. Leerlingen kunnen met deze leerkrachten makkelijk onderhandelen. Wanneer iemand zonder te vragen opstaat of het geluidsniveau in de klas hoog wordt, zeggen deze leerkrachten daar vaak niets van. Wanneer ze willen dat leerlingen zich anders gedragen, lijken ze het moeilijk te vinden om dat te zeggen. Correcties klinken veelal als een vriendelijk verzoek waar leerlingen evengoed niet aan kunnen voldoen. Soms kunnen deze leerkrachten echter onverwacht uit hun slof schieten. Deze leerkrachten hebben niet veel oogcontact met de leerlingen en kijken soms schichtig, met onrustige oogbewegingen. Hun gebaren zijn klein en hun stem klinkt zacht en soms hakkend. Ze zijn niet opvallend aanwezig in het lokaal. Ze blozen vaker dan andere leerkrachten. Soms trillen hun handen een beetje en wiebelen ze, of ze staan op één been met de knieën op slot. Ze zeggen regelmatig 'eh' of gebruiken een ander stopwoordje. Ze komen bescheiden en vaak ook aarzelend over. Leerlingen vinden deze leerkracht aardig, maar vinden hun optreden (te) slap en zijn bang om niet genoeg te leren.



Figuur 5.3c Voorbeeld van type relatie in de ogen van leerlingen, zoals gemeten met de VIL: Meer vulling links dan rechts: deze leerkracht komt op de leerlingen vijandig (weinig Nabij) over. Meer vulling onder dan boven: volgens de leerlingen bepalen zij meer dan de leerkracht wat er gebeurt in de les. De afname van de vragenlijst bij de leerlingen van Wander uit het eerste hoofdstuk leidt ongeveer tot dit profiel.

De leerkrachten met een profiel zoals in figuur 5.3c lijken vaak uit hun humeur, komen geïrriteerd en vaak ontevreden over, zijn ontevreden over het gedrag en meestal ook de prestaties van de leerlingen, en laten dat duidelijk merken. Hun woorden en toon komen dan klagend over. Ze lijken vaak het gedrag van leerlingen niet passend te vinden. Ze kijken dan kwaad en verheffen hun stem. Die stem klinkt dan fel, soms ook driftig. Correcties klinken vaak als een beschuldiging, en in veel boodschappen klinkt (een beetje) sarcasme of cynisme door. Het lijkt alsof deze leerkrachten vinden dat leerlingen niet deugen. In hun uitspraken keuren ze duidelijk het gedrag van leerlingen af, maar soms ook hun persoon. Het lijkt wel alsof ze zelf niet geloven dat ze verandering kunnen aanbrengen in ongewenste situaties. Deze leerkrachten dreigen regelmatig met straf. Wanneer ze vinden dat een leerling duidelijk fout zit en de maat vol is, kunnen ze heel driftig reageren. Leerlingen reageren daarop vaak met nog onaangepaster gedrag. Deze leerkrachten kijken niet lang naar leerlingen, ze kijken vaak weg. Hun stem klinkt nu eens zuchtend, dan weer kwaad. Hun schouders hangen vaak, en hun gezichtsuitdrukking kan behoorlijk boos of juist angstig zijn. Gebaren zijn veelal klein. Ze spannen hun lichaam aan en ballen soms hun vuisten. Leerlingen vinden deze leerkrachten heel onaangenaam en denken dat ze bij hen niets leren.

Leerkrachten met een profiel zoals weergegeven in figuur 5.3d zijn duidelijk de leider in de klas. Hun uitleg is zeer gestructureerd. Ze willen wel eens ingaan op een vraag van leerlingen, maar alleen als dat goed uitkomt in hun verhaal. Ze achten zich heel deskundig en leerlingen hebben dus maar naar hen te luisteren. Ze bepalen het tempo van de les en geven aan waar leerlingen fouten zullen maken, ook al hebben ze hen daarvoor nog zo duidelijk gewaarschuwd. Ze zijn assertief en bepalen of leerlingen mogen opstaan, praten, samenwerken enzovoort. Meestal kijken ze neutraal of net een beetje vriendelijk. Hun stem is luid en duidelijk, zonder stem-



Figuur 5.3d Voorbeeld van type relatie in de ogen van leerlingen, zoals gemeten met de VII: Meer vulling links dan rechts: deze leerkracht komt op de leerlingen vijandig (weinig Nabij over). Meer vulling boven dan onder: deze leerkracht bepaalt volgens de leerlingen veel meer dan zij wat er gebeurt in de les. De afname van de vragenlijst bij de leerlingen van Stijn uit het eerste hoofdstuk leidt ongeveer tot dit profiel.

verheffing, en ze maken gebruik van stiltes (vaak midden in een zin). Ze staan of zitten stevig rechtop. De bewegingen van de leerkracht zijn rustig en ondersteunen hun uitspraken. Wanneer ze een leerling bijsturen, doen ze dat op een vanzelfsprekende manier, zonder dreigen of agressie. Ze staan of zitten hierbij rechtop en kijken de betreffende leerling aan tot deze de correctie heeft opgevolgd. Ze lijken er ook van overtuigd te zijn dat de leerlingen hun aanwijzingen zullen opvolgen. Ze lijken het heel gewoon te vinden dat ze hoge of zelfs te hoge eisen aan de leerlingen stellen, niet alleen qua prestaties maar ook qua gepast gedrag. De manier van leidinggeven (weinig Nabij) komt op de leerlingen onprettig over: een autoritaire leerkracht, van wie ze wel veel denken te leren.

Ongewenste relaties

Net als bij individuele relaties is ook een klasklimaat met veel interacties aan de linkerkant van de cirkel, zoals in de profielen in figuur 5.3c en 5.3d, onwenselijk. Een aanhoudend negatief klasklimaat, gekenmerkt door zowel weinig Invloed van de leerkracht als weinig Nabijheid, zal een positieve ontwikkeling van leerlingen in de klas belemmeren. Wanneer een leerkracht bijvoorbeeld veel Invloed heeft maar weinig Nabij is, zijn de leerlingen relatief angstig en gedwee. Als een leerkracht volgens de leerlingen zowel weinig Invloed heeft als weinig Nabij is, heerst vaak wanorde in de klas, die mede gekenmerkt wordt door agressie. Bij een leerkracht die weinig Invloed heeft maar wel Nabij is, wordt het klasklimaat ook gekenmerkt door wanorde, maar de sfeer is dan positiever, met een tolerante leerkracht.

Relaties bij beginnende leerkrachten

Veel leerkrachten hebben aan het begin van hun carrière moeite om Invloed te nemen in de klas, en dit leidt tot profielen die lijken op de profielen in figuur 5.3b en

5.3c. De problemen van beginnende leerkrachten die daarmee gepaard gaan, zijn veelal terug te voeren op het feit dat ze de leidinggevende rol niet gewend zijn en er vaak ook weerstand tegen voelen. Voordat ze voor de klas kwamen te staan hadden ze nooit een dergelijke rol vervuld, maar hadden ze meer volgzaamere rollen, bijvoorbeeld ten opzichte van ouders, trainers en leerkrachten. Niet alleen hebben ze weinig ervaring met sturend en bepalend gedrag, vaak hebben ze zich ook afgezet tegen autoriteiten en identificeren ze zich meer met de leerlingen. Door niet de leidende rol te willen of kunnen nemen ontstaat echter wel een probleem: twee partijen in een interactie kunnen niet allebei in een Onderpositie blijven. De leerlingen zullen dan ook het initiatief nemen en de situatie in de klas gaan bepalen. Overigens leren beginnende leerkrachten in de eerste jaren van hun loopbaan snel om leiding te gaan geven. We komen daar in paragraaf 5.5 op terug.

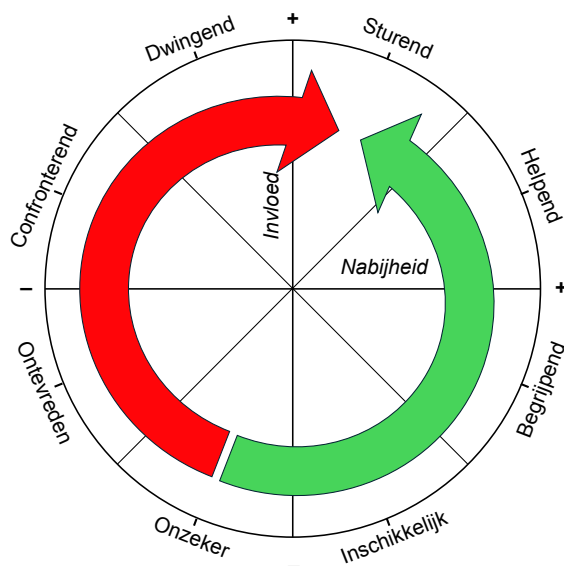
Van vriendelijke wanorde naar agressieve wanorde of gezag

Tim is een beginnende leerkracht aardrijkskunde die onder meer lesgeeft in een havo-3-klas. In die klas is het altijd een beetje rumoerig, en leerlingen kunnen slecht volgen wat Tim vertelt. Het loopt echter ook weer niet de spuigaten uit. Wanneer Tim leerlingen tot de orde roept, geven zij daar meestal wel gehoor aan, maar slechts voor korte tijd. Tim doet dat ook niet vaak; hij is meer bezig met lesinhoud. Hij legt uit, veelal met zijn gezicht naar het smartboard, waarop hij aantekeningen maakt en kaarten projecteert. Hij ziet daardoor weinig van wat er in de klas gebeurt. Leerlingen zijn veelal met elkaar bezig of met huiswerk, bijvoorbeeld voor het volgende uur. Tim en de leerlingen laten elkaar hun gang gaan. Desgevraagd zeggen de leerlingen dat Tim een heel aardige (te aardige) leerkracht is en waarschijnlijk veel weet van aardrijkskunde, maar het niet zo goed kan uitleggen. Daardoor leren ze niet zoveel.

Bij beginnende leerkrachten komt het vaak voor dat de klassensituatie eruitziet zoals in de lessen van Tim. De resultaten van een VII-afname bij de leerlingen leiden dan tot een profiel dat lijkt op het profiel in figuur 5.3b. De Interpersoonlijke Cirkel is vooral onderin en aan de rechterkant gevuld. De leerkracht scoort laag op Invloed en hoog op Nabijheid. Zulke leerkrachten krijgen vaak het advies van de schoolleiding of een ervaren collega om strenger op te treden. Ze moeten niet langer accepteren dat leerlingen met elkaar kletsen of hun huiswerk voor een ander vak maken. Ze moeten sterker de leiding nemen en ervoor zorgen dat de leerlingen gaan opletten en meedoen met de les. Wanneer zulke leerkrachten dat advies proberen op te volgen, doen ze dat meestal door (veel) vaker te corrigeren, waardoor ze vaak in het profiel van figuur 5.3c terechtkomen. De leerlingen scoren hen dan nog steeds laag op Invloed, maar nu ook op Nabijheid. Ze zijn van een vriendelijke vorm van wanorde terechtgekomen in een agressieve vorm van wanorde. De leer-

kracht is dan voortdurend aan het corrigeren, terwijl de leerlingen zich weinig van die correcties aantrekken en volop aan het keten zijn. Ze vinden de leerkracht niet langer aardig, maar vijandig.

Deze leerkrachten proberen linksom in de Interpersoonlijke Cirkel naar boven te gaan (zie figuur 5.4). Het doel, en daarover is geen misverstand tussen de adviseurs en de leerkrachten, is om in een meer leidende positie te komen, en het advies was dat te doen door strenger te zijn, dat wil zeggen minder Nabij en meer Invloedrijk. Leerkrachten zoals Tim, met een leerkracht-leerlingrelatie met weinig Invloed en veel Nabijheid, hebben meestal een beperkt gedragsrepertoire aan de linkerkant van de Interpersoonlijke Cirkel. Hun pogingen om strenger te zijn falen daardoor vaak. Leerlingen vinden hun correcties niet geloofwaardig en trekken zich er weinig van aan, waardoor leerkrachten nog meer gaan corrigeren, zonder positief effect. De leerlingen worden alleen maar opstandiger, en het gevolg is een escalerende spiraal van agressie.



Figuur 5.4 Twee manieren om Invloed te her- of verkrijgen: linksom (vaak niet productief) of rechtsom

Een beter advies kan dan zijn om te proberen rechtsom in de cirkel naar boven te komen (zie figuur 5.4). Het doel is hetzelfde: een relatie met de leerlingen waarin de leerkracht veel meer bepaalt wat er in de les gebeurt. ‘Rechtsom’ betekent dan gebruikmaken van de vriendelijke kant van de leerkracht, waar hij of zij veelal juist een uitgebreid gedragsrepertoire heeft. Klassikaal zal het vaak niet zo gemakkelijk zijn om die vriendelijke kant zo te tonen dat daardoor een meer leidende positie ontstaat. Veeleer is het dan verstandig om de leerlingen alleen of in groepjes aan het



Laat je in een klas met een slechte sfeer niet verleiden om gedrag te vertonen dat je te moeilijk afgaat, maar maak gebruik van je sterke kanten. Oefen in een klas met een goede sfeer wel om je gedragsrepertoire uit te breiden.

werk te zetten, zodat de leerkracht rond kan lopen en complimenten kan geven, kan vragen hoe het gaat en kan helpen bij problemen met de stof. Wanneer zo de relatie met de individuele leerlingen verbetert, kan dat doorwerken in klassikale momenten.

Een vergelijkbaar advies dat vaak wordt gegeven aan beginnende leerkrachten en voor sommigen van hen problematisch is, luidt: streng beginnen, dan kun je later de teugels altijd nog laten vieren. Of, in de Engelse variant: 'Don't smile until Christmas'. Ook dat advies kan averechts werken wanneer de betreffende leerkrachten geen ruim repertoire aan de linkerkant van de Interpersoonlijke Cirkel hebben en geen gebruik maken van hun sterke kanten.

Veranderingen in relatie in de loop van het schooljaar

Tijdens de eerste weken van het schooljaar leren de leerkracht en de leerlingen elkaar kennen en bouwen zij een relatie op, die positief of meer problematisch kan uitvallen. Er wordt in dat verband wel gesproken over *gouden weken*. De website Leraar24 zegt: 'De beginweken van het schooljaar zijn goud waard om een basis te leggen voor een fijne sfeer in de klas.' Onderzoek in het voortgezet onderwijs laat echter zien dat die opbouw daar eerder een proces van enkele lessen is dan van enkele weken.

Achtergrondinformatie

De eerste indrukken van de leerkracht

Over een minuut gaat de bel. Dan drommen ze binnen en wat zullen ze zeggen als ze mij achter de lessenaar zien zitten? Hé, kijk hem. Hij houdt zich schuil. Ze weten alles van leerkrachten. Als je achter je lessenaar zit, betekent dit dat je bang of lui bent. Je gebruikt die lessenaar als een slagboom. Het beste kun je gaan staan. Alles onder ogen zien. Een kerel zijn. Als je op de eerste dag een

fout maakt, duurt het maanden voor je die te boven bent. De leerlingen die binnenkomen zijn juniors, zestien jaar oud, al elf jaar op school, vanaf hun kleutertijd tot de dag van vandaag. Ze hebben dus allerlei leerkrachten gehad: oud, jong streng, vriendelijk. Kinderen kijken, kijken kritisch en vellen een oordeel. Ze weten alles van lichaamstaal, stembuigingen en gedragingen in het algemeen. Niet dat ze het daarover hebben in de toiletten of de kantine. Ze nemen in die elf jaar gewoon alles in zich op en geven het door aan volgende generaties. (McCourt, 2005, p. 16)

Bovenstaand fragment is afkomstig uit het autobiografische boek *Meester* van de Iers-Amerikaanse romanschrijver Frank McCourt.²⁷ Hij kijkt in dit boek terug op zijn veertigjarige carrière als leerkracht op vier scholen in New York. Hij benadrukt in dit fragment de eerste indrukken die leerlingen van een leerkracht hebben, op basis van het gedrag van de leerkracht bij binnenkomst van de leerlingen op de eerste schooldag in een nieuw schooljaar. Die indruk wordt niet gevormd door zoiets mystieks en onveranderbaars als uitstraling, maar door het waarneembare gedrag van de leerkracht. McCourt merkt op: ‘Zeker leerlingen in het voortgezet onderwijs zijn jarenlang getraind in het interpreteren van leerkrachtgedrag. Leerlingen hebben dan ook maar een tiental seconden nodig om zich een eerste beeld te vormen van de leerkracht.’²⁸

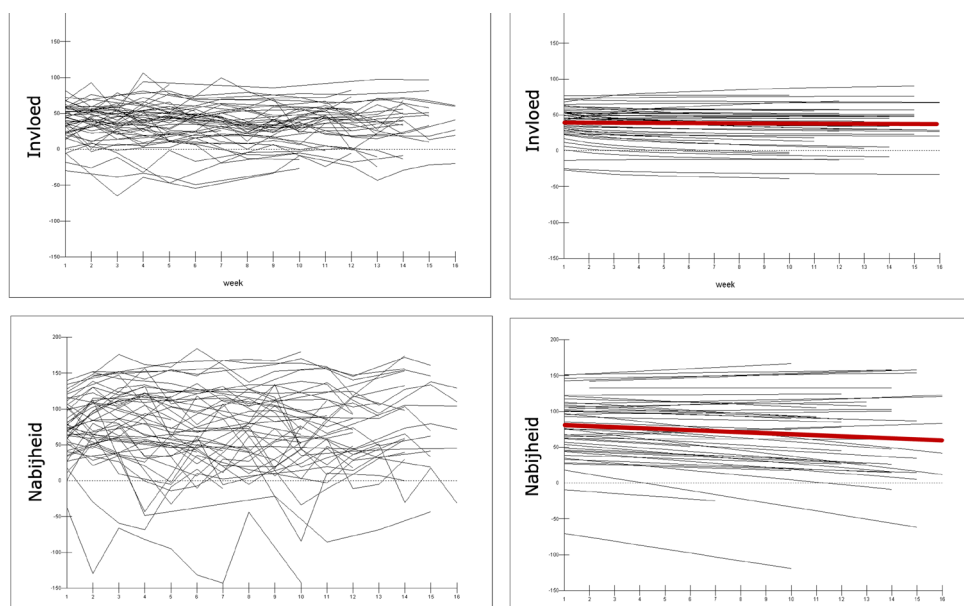
Er bestaat een sterk verband tussen de relatie van de leerkracht met de klas tijdens de eerste les en die relatie in alle volgende lessen.²⁹ De eerste les is een redelijk goede indicatie van het klasklimaat zoals dat er doorgaans uit zal zien in de rest van het schooljaar in een bepaald klaslokaal. Dat wil echter nog niet zeggen dat de eerste indruk die een leerkracht in de klas maakt cruciaal is voor de daaropvolgende kwaliteit van het sociale klimaat in de klas, zoals Frank McCourt in het kader hierboven stelt. Het is namelijk niet duidelijk of het verband tussen het leerkrachtgedrag tijdens de eerste en volgende lessen causaal is. Om te bouwen aan een positief klasklimaat zal de leerkracht echter hoe dan ook vanaf dag één moeten investeren in positieve relaties en een herkenbare manier van omgaan met elkaar en met regels voor leerlingen.

In figuur 5.5 laten we zien wat de leerlingpercepties zijn van de leerkracht-klasrelatie in vijftien opeenvolgende weken vanaf het begin van het schooljaar, zoals die zijn verzameld met de VIL in 48 klassen. Het sterke verband tussen de relatie in de eerste en daaropvolgende lessen betekent dat het klasklimaat redelijk stabiel is in de tijd. Niettemin is in het linkerdeel van figuur 5.5 te zien dat de leerlingperceptie van

²⁷ McCourt (2005)

²⁸ Ambady & Rosenthal (1993)

²⁹ Mainhard et al. (2011a).



Figuur 5.5 Links: de ruwe trajecten van Invloed en Nabijheid in de percepties van leerlingen verzameld met de VII gedurende de eerste vijftien weken van het schooljaar in 48 klassen; elke lijn representeert een klas. Rechts: de trend in de trajecten van Invloed en Nabijheid met vetgedrukt de gemiddelde trend. Ontleend aan Mainhard (2011a).

week tot week flink fluctueert, vooral wat betreft de Nabijheid van de leerkracht. Van les tot les verschillen de leerlingpercepties behoorlijk. Wanneer we rechte lijnen kiezen als model voor de metingen die per leerkracht in figuur 5.5 links zijn weergegeven, verdwijnen de fluctuaties per les en ontstaat het rechterdeel van figuur 5.5, die de trend in de percepties weergeeft. Ondanks de soms uitgesproken verschillen tussen losse lessen van leerkrachten, verandert het klasklimaat in de loop van het schooljaar structureel niet veel. Je ziet rechts in figuur 5.5 dat als er iets verandert, dit veelal in negatieve zin gebeurt: de trend op Nabijheid is een lichte afname, waarbij die afname sterker is naarmate de Nabijheid in de eerste les lager is: een slechte start van de leerkracht-leerlingrelatie op Nabijheid hangt samen met een verslechtering van de relatie in de rest van het schooljaar, vooral op Nabijheid, maar ook een beetje op Invloed. Alleen leerkrachten die behoorlijk hoog starten op Nabijheid realiseren nog een lichte stijging op Nabijheid.

Een slechte start met een klas is dus gedurende langere tijd nadelig voor de sfeer in de klas. Aangezien het heel moeilijk is om relaties te veranderen wanneer ze eenmaal bestendig zijn, kan het daarom belangrijk zijn om bij de plaatsing van leerkrachten in opleiding op stagescholen te bedenken dat een aanhoudend negatief klasklimaat een belemmering kan vormen voor de ontwikkeling van competenties voor klassenmanagement. Als het klasklimaat voor een leerkracht in opleiding on-

houdbaar wordt, kan het daarom raadzaam zijn om van klas of stageplaats te veranderen. Vooral voor beginnende leerkrachten kan de kwaliteit van het klasklimaat sterk verschillen tussen klassen, en dus zou het nuttig kunnen zijn om naar een andere klas over te stappen, idealiter in combinatie met sterke gedragsondersteuning.

Het is dus van belang dat je in de eerste les(sen) direct een goede relatie met je leerlingen opbouwt, dat wil zeggen een relatie die hoog scoort op Nabijheid en Invloed. In paragraaf 9.3 geven we een aantal mogelijkheden om contact te leggen aan het begin van een les, en dus ook aan het begin van de eerste les. Het helpt daarbij om in de eerste lessen te kiezen voor eenvoudige en vergelijkbare lesstructuren. Verder kun je ook steeds vergelijkbare benaderingen van de leerlingen hanteren, zodat ze weten wat ze aan je hebben; daarmee bevorder je zowel je Invloed als Nabijheid. Voorbeelden zijn: pas beginnen wanneer iedereen zijn aandacht op je heeft gericht, altijd huiswerk opgeven en bespreken, het doel van de les op het smartboard projecteren enzovoort.



Het loont om veel te oefenen op de start van je eerste les met een nieuwe klas, zodat je dan een indruk maakt die hoog scoort op zowel Invloed als Nabijheid.

Veranderingen in de relatie door opvallend leerkrachtgedrag³⁰

Gedrag van de leerkracht met hoge intensiteit op de Nabijheidsdimensie beïnvloedt de sfeer in de volgende lessen zoals die bij leerlingen wordt gemeten met de VIL. Wanneer een leerkracht in één les sterk Tegengedrag vertoont, bijvoorbeeld door flink boos uit te vallen (schreeuwen, straffen of sarcasme gebruiken), wordt de sfeer in de volgende les een week later gekenmerkt door iets minder Invloed. Wanneer de leerkracht niet opnieuw boos wordt, is dit effect in de tweede week na de boze uitval verdwenen; dan is de sfeer weer zoals voorheen. Wanneer het Tegengedrag wordt herhaald, neemt de Invloed van de leerkracht in de relatie met de klas verder af en begint ook de relatie op Nabijheid in negatieve richting te veranderen: de leerlingen nemen minder Nabijheid waar. Opvallend is dat het effect van Tegengedrag in een les zich in eerste instantie uit in een verandering in de sfeer op de Invloedsdimensie: de Invloed neemt af, terwijl de leerkrachten met hun uitval waarschijnlijk juist méér Invloed wilden krijgen. Een boze uitval in een les heeft dus een averechts effect op

³⁰ Mainhard et al. (2011b).

de relatie. Strenger en dwingender optreden zal op den duur vrijwel zeker de Nabijheid tussen leerkracht en leerlingen verslechteren, terwijl het onwaarschijnlijk is dat het tot meer leiderschap en autoriteit zal leiden.



Om in
gedachten te
houden

Het tonen van vriendelijk, helpend, steunend en begrijpend gedrag (interpersoonlijke ondersteuning) kan helpen om de sfeer in de klas op de Nabijheidsdimensie te verbeteren, terwijl intens Tegengedrag de sfeer juist verslechtert, zowel qua Invloed als qua Nabijheid.

Omgekeerd heeft het duidelijk bieden van steun in een les, gedrag met een hoog Nabijheidsgehalte, een kleine positieve invloed op de sfeer wat betreft Nabijheid in dezelfde en de volgende week. Met de sfeer op de Invloedsdimensie houdt dergelijk gedrag echter geen verband.

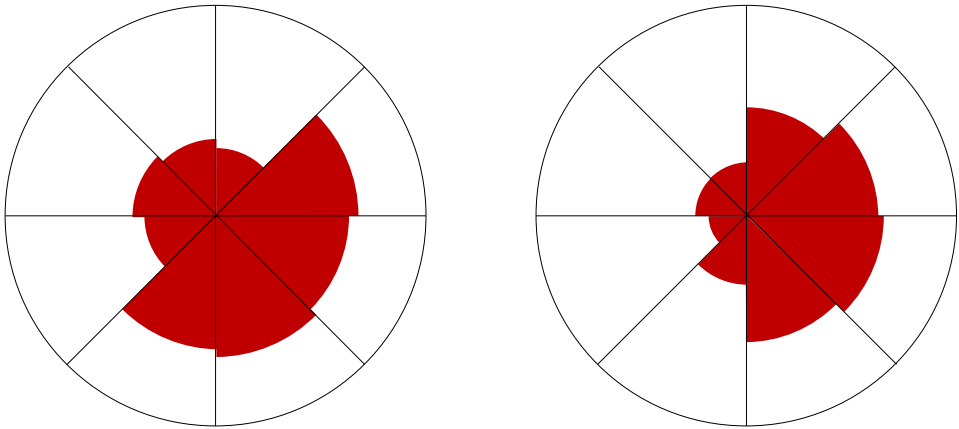
5.5 De interpersoonlijke stijl van de leerkracht

De leerlingpercepties van de leerkracht-leerlingrelatie in verschillende klassen van dezelfde leerkracht in het voortgezet onderwijs lijken vaak sterk op elkaar. Ervaren leerkrachten hebben in het algemeen een vergelijkbare sfeer in hun verschillende klassen: dit is hun interpersoonlijke stijl. Terwijl de leerlingpercepties meestal behoorlijk overeenkomen tussen verschillende klassen, zien ervaren leerkrachten grotere verschillen tussen de relaties met verschillende klassen dan hun leerlingen.³¹ Ze vinden vaak dat in een van hun klassen (hun beste klas) een betere sfeer hangt dan in een andere (hun slechtste klas). De verklaring voor het verschil tussen de perceptie van de leerkracht en de leerlingen ligt waarschijnlijk in hun referentiekader. Leerkrachten vergelijken de sfeer in een klas met die in hun andere eigen klassen, terwijl de leerlingen eerder een vergelijking maken tussen verschillende leerkrachten. De verschillen tussen klassen van verschillende leerkrachten zijn vaak groter dan tussen klassen van dezelfde leerkracht.

Ondanks hun interpersoonlijke stijl die in verschillende klassen tot uiting komt, kunnen leerkrachten soms een verschillende relatie hebben met verschillende klas-

³¹ Créton & Wubbels (1984).

sen; in de ene klas loopt het soms soepeler dan in een andere. Hierbij lijkt het erop dat de mate van Invloed die leerkrachten hebben in al hun klassen sterk vergelijkbaar is; hoe vriendelijk (Nabij) leerkrachten zijn, verschilt wel enigszins per klas.



Figuur 5.6 Profielen van leerlingpercepties voor een beginnende leerkracht in twee verschillende klassen

Bij beginnende leerkrachten kunnen relaties met klassen wel behoorlijk verschillen; zij hebben vaak echt een beste klas en een slechtste klas – dus ook in de ogen van de leerlingen –, waarin het klasklimaat duidelijk verschilt. Figuur 5.6 geeft hiervan een voorbeeld. In beide klassen is volgens de leerlingen sprake van een hoge Nabijheid, maar in het linker profiel gaat dit samen met een wanordelijke sfeer, terwijl in het rechter profiel de sfeer ordelijk is.

Terwijl er voor ervaren leerkrachten dus weinig verschillen zijn in de sfeer in hun klassen, zijn die er wel tussen verschillende leerkrachten: leerkrachten hebben een individuele interpersoonlijke stijl. Je neemt als leerkracht iets mee naar elke klas, zeker als ervaren leerkracht, en die eigen interpersoonlijke stijl bepaalt mede hoe je relatie met elke afzonderlijke klas eruitziet. Wie of wat bepaalt nu de sfeer in de klas het meest: de leerkracht, de klas of de interacties tussen beide? Verschillen in klasklimaat blijken voornamelijk toe te schrijven aan de leerkracht en de interacties tussen hem of haar en de leerlingen, en veel minder aan klaskenmerken.³² Het is dus maar de vraag of ‘moeilijke klassen’ echt bestaan.

Figuur 5.7³³ laat zien hoe de ontwikkeling van de interpersoonlijke stijl van leerkrachten over de jaren heen gemiddeld verloopt. De ontwikkeling in Invloed en Nabijheid tijdens de loopbaan staat weergegeven, in de perceptie van leerlingen (leerlingenbeelden) en die van de leerkracht (zelfbeelden), en in het ideaalbeeld van de leerkracht. Opvallend is de groei in Invloed die veel leerkrachten meemaken

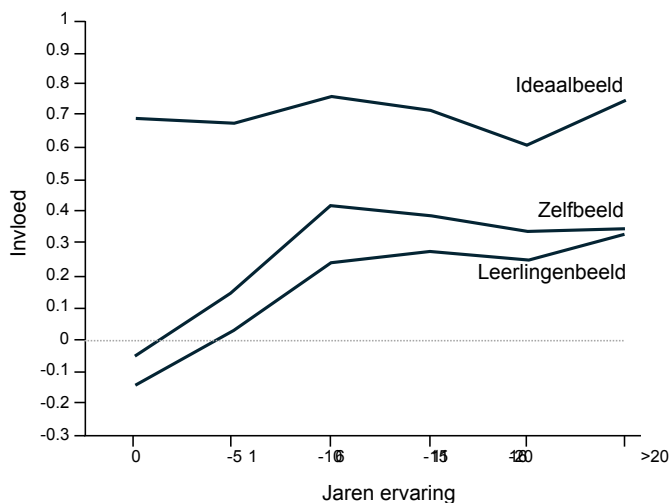
³² Brekelmans (1989).

³³ Brekelmans et al. (2005).

tijdens de eerste tien jaar van hun loopbaan. In die tien jaar leren ze optimaal controle te krijgen over wat er in de klas gebeurt. Daarna groeien ze nog wel iets door, maar veel minder snel dan in de voorgaande periode. Opvallend is dat die ontwikkeling gedurende de eerste tien jaar ook bij andere beroepsgroepen blijkt te bestaan; onderzoekers hebben zelfs een naam voor dit proces van expert worden: Ericsson's *ten years rule*.³⁴ Voor Nabijheid geldt een ander patroon: veel leerkrachten beginnen daar op hun maximale hoogte, om vervolgens steeds iets minder Nabij gevonden te worden. De oorzaak daarvan ligt waarschijnlijk in het steeds groter wordende verschil in leeftijd en beleavingswereld tussen leerlingen en leerkrachten.

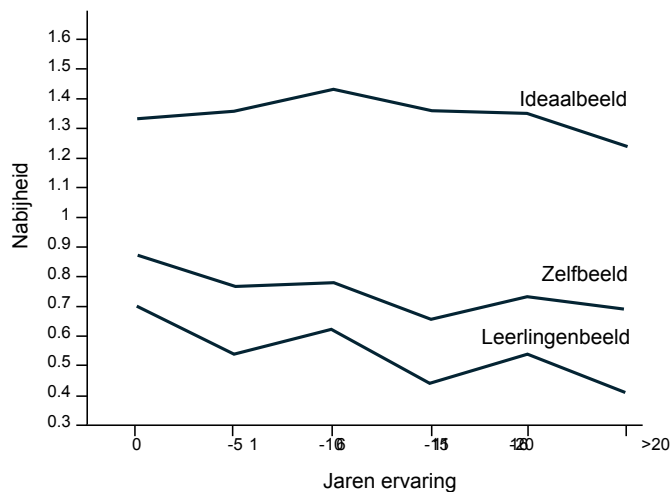
Het is belangrijk om te benoemen dat dit gemiddelden zijn, en gemiddelde ontwikkelingen door de tijd. Zo zijn er ook beginnende leerkrachten die al heel veel Invloed hebben in de klas, en ervaren leerkrachten met heel weinig Invloed die moeite hebben om een klas aan te sturen. Hetzelfde geldt voor Nabijheid: sommige leerkrachten beginnen relatief laag maar groeien nog duidelijk in Nabijheid, of blijven veel Nabijheid houden, ook als zij al dertig jaar voor de klas staan.

In figuur 5.7 zie je dat er op beide dimensies Invloed en Nabijheid gemiddeld genomen verschillen bestaan tussen de leerlingpercepties en de leerkrachtpercepties van de relatie. Hoewel je zou verwachten dat meer ervaren leerkrachten beter kunnen inschatten hoe zij op hun leerlingen overkomen dan beginnende, blijkt dat niet zo te zijn. Het verschil tussen leerkrachtperceptie en leerlingperceptie van de relatie blijft bestaan tijdens de hele loopbaan, behalve voor de zeer ervaren leerkrachten op Invloed.³⁵ Ook valt op dat tijdens de carrière vrijwel steeds verschil bestaat tussen het ideaal van leerkrachten over hun relatie en het beeld dat zijzelf en hun leerlingen hebben over wat ze realiseren. Op Nabijheid neemt de afstand tussen ideaal en realiteit zelfs toe.



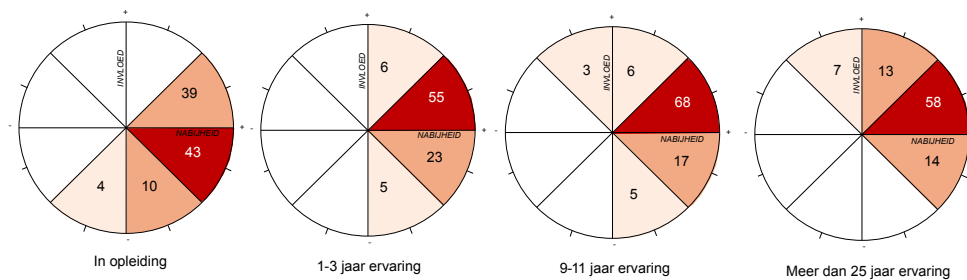
³⁴ Ericsson & Pool (2017).

³⁵ Brekelmans et al. (2005).



Figuur 5.7 Ontwikkeling van de interpersoonlijke stijl van leerkrachten gedurende hun loopbaan

Tot nu toe bekeken we de ontwikkeling van de interpersoonlijke stijl van leerkrachten tijdens de carrière op de twee dimensies afzonderlijk. Figuur 5.8³⁶ geeft een indicatie van die ontwikkeling op de twee dimensies gezamenlijk. De figuur geeft voor vier groepen leerkrachten met een verschillend aantal jaren ervaring weer waar het zwaartepunt ligt van de profielen van de groep leerkrachten. Zo zien we dat voor het merendeel van de leerkrachten in opleiding het zwaartepunt ligt in de sector Begrijpend, terwijl het voor het grootste deel van alle andere groepen ligt in de sector Vriendelijk. De grootste groep schuift wat naar boven tijdens hun carrière, en in het laatste deel ook iets naar links. De ontwikkeling die leerkrachten doormaken in hun loopbaan beweegt dus over de rechterkant van de cirkel naar meer In-vloed, en daarnaast bij de oudere leerkrachten naar iets minder Nabijheid.



Figuur 5.8 Frequentie (als percentage van het totaal aantal leerkrachten) van de ligging van het zwaartepunt van leerkrachtprofielen in vier fasen van de loopbaan

³⁶ Brekelmans (2010).

De bovenstaande figuren zijn gebaseerd op onderzoek onder verschillende generaties leerkrachten (crosssectioneel onderzoek), maar ze zijn ook verkregen door leerkrachten jarenlang te volgen met de klassen waaraan zij lesgeven (longitudinaal onderzoek). Zo zijn er leerkrachten die tijdens het promotieonderzoek van Créton en Wubbels (1984) zijn begonnen met de afname van de VIL en dat zijn blijven doen tot aan hun pensioen.

6 Interacties met leerlingen

In hoofdstuk 3 introduceerden we de wederzijdse beïnvloeding van leerkracht- en leerlinggedrag: een keten van opeenvolgende gedragingen die we interacties noemen. Hoe verlopen interacties? Hoe ontstaan reacties op elkaar, en wat zijn daarvan de kenmerken?

In het eerste voorbeeld uit paragraaf 3.1 waren leerlingen onrustig, en het gedrag van de leerkracht versterkte die onrust. Omgekeerd versterkte de onrust van de leerlingen de onrust van de leerkracht. We probeerden daarmee te laten zien dat het gedrag van de leerkracht en dat van de leerlingen elkaar versterken door deze wederzijdse beïnvloeding. Dergelijke vormen van wederzijdse beïnvloeding zien we veelvuldig in klassensituaties, bijvoorbeeld wanneer leerlingen zachtjes door de leerkracht heen praten, waardoor de leerkracht als reactie daarop harder gaat praten, waarop ook de leerlingen harder gaan praten. Op die manier kan het geluidsniveau al snel escaleren. Dergelijke escalaties kunnen leiden tot lessen waarin de leerlingen weinig meer kunnen leren. De leerkrachten menen dan vaak dat de leerlingen niet opletten en daarom lage cijfers halen, terwijl de leerlingen vinden dat de leerkrachten de schuld hebben, omdat zij geen orde kunnen houden en niet goed kunnen uitleggen. Voorbeelden van wederzijdse beïnvloeding van gedragingen betreffen vaak het versterken van ongewenste situaties, maar het kan ook leiden tot een gunstige situatie. Wanneer leerkrachten vriendelijk leerlingen welkom heten bij binnenkomst in de klas en van de leerlingen als reactie ook aardig gedrag terugkrijgen, worden ze in hun vriendelijke benadering bevestigd; dat kan tot een heel gewenste situatie leiden.

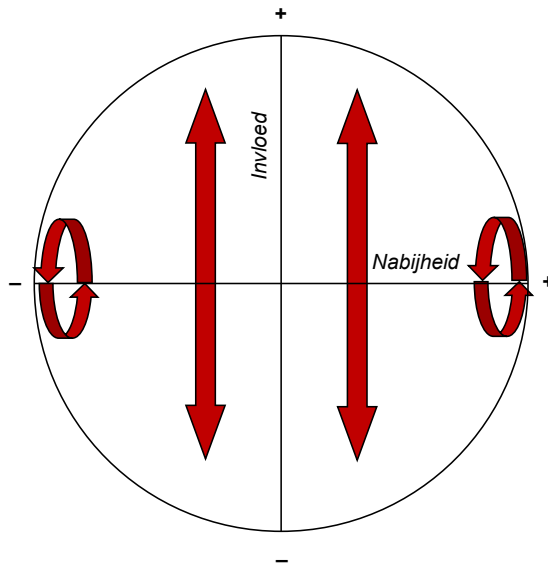
In dit hoofdstuk bespreken we hoe het concept *complementariteit* nuttig is om dergelijke ketens van gedragingen te begrijpen en hoe je op basis van dat concept een goede relatie met leerlingen kunt creëren of in stand houden. Daarbij besteden we ruim aandacht aan het non-verbale gedrag waarmee je een bepaald niveau van Na-

bijheid en Invloed communiceert. Een deel van dat gedrag is nuttig om een goede relatie met een klas te creëren, terwijl een ander deel een goede relatie juist belemmert.

6.1 Complementariteit

Complementariteit in interacties geeft aan wat iemands *waarschijnlijke* reactie zal zijn op bepaald gedrag van de ander in die interactie – kort gezegd: hoe mensen in het algemeen op elkaar reageren. Complementariteit beschrijft dus welk gedrag relatief vaak voorkomt als reactie op bepaald gedrag van een ander. Het gaat om een grote mate van waarschijnlijkheid; het is dus niet zo dat een andere reactie dan de complementaire nooit zal voorkomen. In paragraaf 6.5 over professioneel gedrag bespreken we dat het zelfs heel nuttig kan zijn om juist niet-complementair te reageren op leerlinggedrag.

In de gedragingen die worden weergegeven in de Interpersoonlijke Cirkel voor de leerkracht bestaan twee belangrijke, verschillende vormen van complementariteit, namelijk voor Nabijheid en voor Invloed, en die worden samengevat in figuur 6.1. We bespreken achtereenvolgens deze beide vormen.



Figuur 6.1 Complementariteit: gedrag op Nabijheid roept hetzelfde gedrag van de ander op. Gedrag op Invloed roept het tegenovergestelde gedrag van de ander op.

6.2 Complementariteit op Nabijheid

Het principe

De cirkelvormige pijl aan de rechterkant van figuur 6.1 laat zien dat wanneer iemand gedrag met een hoge Nabijheid vertoont, de ander in de interactie geneigd zal zijn om ook gedrag met een hoge Nabijheid te vertonen. We gaven hierboven al een voorbeeld van de leerkracht die leerlingen vriendelijk begroet bij binnenkomst en daarmee vriendelijkheid van de leerlingen oogst. Een leerling die zich vriendelijk toont ten opzichte van een leerkracht krijgt van de leerkracht meestal een vriendelijke respons en omgekeerd.

Analoog aan deze interacties met een hoge Nabijheid, roept gedrag met een lage Nabijheid bij de ander ook een lage Nabijheid op: zie de cirkelvormige pijl aan de linkerkant van figuur 6.1. Wanneer een leerkracht agressief op een leerling reageert, zal de natuurlijke reactie van de leerling boosheid zijn en zal die leerling geneigd zijn om ook agressief te reageren, als de leerling daarvoor de ruimte ervaart. En omgekeerd oogst een leerling die de les of de leerkracht stoort vaak ook een bozige reactie van die leerkracht.

De twee vormen van reacties op de Nabijheidsas kunnen worden samengevat onder de noemer: 'Gedrag van de een op de Nabijheidsdimensie roept vergelijkbaar gedrag van de ander op die as op.'³⁷ In termen van zich steeds versterkende interacties kan er zowel een heel gunstige als een heel vervelende klassensituatie ontstaan. Bij een hoge Nabijheid kan het vriendelijke gedrag van klas en leerkracht elkaar versterken en wordt het voor beiden een prettige les. Bij een lage Nabijheid ontstaat daarentegen steeds meer afstand tussen klas en leerkracht en wordt de situatie voor beiden onaangenaam. Soms kan de sfeer zelfs op een oorlog gaan lijken.

Om in
gedachten te
houden

Hoge Nabijheid tonen kun je gebruiken om een vriendelijke sfeer in je klas te creëren. Met een lage Nabijheid loop je het risico op een onaangename sfeer.

Nabijheid communiceren met non-verbaal gedrag

Gezien het belang om complementaire reacties van leerlingen op te roepen die hoog scoren op Nabijheid moeten leerkrachten een hoge Nabijheid kunnen tonen en een lage Nabijheid zo veel mogelijk vermijden. Non-verbaal gedrag speelt een belangrijke rol bij het encoderen en decoderen van Nabijheid, en daarmee in het

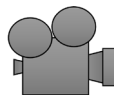
³⁷ Dit wordt ook wel symmetrie genoemd; Watzlawick et al. (1970).

bestendigen van gewenst leerlinggedrag. Non-verbaal kunnen mensen *Nabijheid realiseren door een kleine fysieke afstand, elkaar aankijken, een frontale lichaams-oriëntatie, een open houding (armen niet over elkaar), naar voren buigen en het gebruik van stemvolume en intonatie.*³⁸ Daarbij is vooral de combinatie van fysieke afstand tot de leerling, gezichtsuitdrukkingen en het gebruik van de stem belangrijk.

Iemand aanraken is de meest vergaande vorm van het (letterlijk) verkleinen van de afstand. Belangrijk is dat een kleine fysiek afstand en aanraken zowel positief (verbondenheid of geruststelling) als negatief (aanvallend) kan worden ervaren. Of de leerling het positief of negatief ervaart, hangt onder meer af van de combinatie met *ander non-verbaal gedrag*, zoals een boze of blijde gezichtsuitdrukking. Figuur 6.2 toont een leerkracht die dicht bij een leerling staat, oogcontact heeft en naar die leerling toe buigt. Doet zij dat (glim)lachend, dan zal de leerling bijvoorbeeld aandacht of hulp verwachten. Heeft de leerkracht daarentegen een woedende gezichtsuitdrukking, dan zal de leerling schrikken en zich afvragen wat hij of zij verkeerd heeft gedaan.



Figuur 6.2 Non-verbaal Nabijheid laten zien



Het is belangrijk om complementariteit in reacties te onderkennen. **Oefening 6.1** gaat over complementariteit op Nabijheid in jouw lessen.

³⁸ Andersen (1979); Andersen & Andersen (1982).

Een te kleine fysieke en ook psychologische afstand kan leiden tot *arousal* (activering) bij degene die de interpersoonlijke boodschap ontvangt. Leerlingen vinden een te hoog niveau van fysieke nabijheid soms oncomfortabel. Zij ervaren het al snel als te intiem wanneer de leerkracht in hun eigen ‘persoonlijke bubbel’ komt. Wanneer dat oncomfortabel wordt gevonden hangt natuurlijk ook af van de relatie tussen de leerkracht en de betreffende leerling en is bovendien sterk cultuurbepaald. Ook de leeftijd maakt uit. Zo is het over het algemeen minder een probleem wanneer leerkrachten bij heel jonge kinderen (in de onderbouw van het basisonderwijs) een kleine fysieke afstand hebben, dan wanneer ze dicht bij oudere leerlingen komen (in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs).

In figuur 6.3 geven we voorbeelden van communicatie met een lage Nabijheid (de vier linker gezichtjes), die je veelal zou moeten vermijden en van communicatie met een hoge Nabijheid, die je juist moet gebruiken (het rechter gezichtje). Wenkbrauwen, ogen en mond spelen een hoofdrol in de communicatie van Nabijheid. Het menselijk gezicht heeft erg veel kleine spiertjes, die allemaal een subtiele bijdrage leveren. De bovenste rij varieert alleen wat betreft mond, wenkbrauwen en ogen.³⁹ In de onderste rij zijn de gezichtsuitdrukkingen letterlijk wat meer *ingekleurd*.



Figuur 6.3 Uitingen van emoties door verschillende gezichtsuitdrukkingen

Juist omdat het overbrengen van een hoge of lage Nabijheid door gezichtsuitdrukkingen zo genuanceerd is, zijn gezichtsuitdrukkingen heel krachtig non-verbaal gedrag. Als leerkracht kun je hiermee veel laten zien over jouw verhouding tot de leerling, en wat je vindt van wat hij of zij doet. Met name (glim)lachen is van belang om een positieve (Nabije) interpersoonlijke boodschap af te geven aan de leerlingen.

³⁹ Ekman (2003).

Je kunt afwijzing laten zien door je wenkbrauwen te fronsen. Woede is daarbij een extreme variant. Voor leerkrachten is die vrijwel nooit functioneel, omdat leerlingen het opvatten als een teken van verlies van zelfbeheersing en dus niet alleen als een lage Nabijheid, maar ook als een verlies van Invloed in de klas. Minachting is nog minder functioneel, omdat dat een uiting is die gemakkelijk zal worden ervaren als een erg negatieve emotie gericht op de persoon van de leerling.

Het is heel handig om bepaalde gezichtsuitdrukkingen gericht te kunnen inzetten en goed 'te beheersen'. Vooral met jongere leerlingen helpt het soms om gezichtsuitdrukkingen wat extra aan te zetten, om duidelijk te maken wat je van bepaald gedrag of bepaalde prestaties vindt.

Naast fysieke afstand en het gezicht speelt ook de stem een belangrijke rol bij het overbrengen van Nabijheid. Het gaat dan bijvoorbeeld om het gebruik van volume, intonatie en ook pauzes. Een stemverheffing of schreeuwen drukt vaak boosheid of woede uit. Vriendelijkheid wordt ook gecommuniceerd door levendig spreken.

Een specifieke indicatie van een hoge of lage Nabijheid voor het onderwijs is het geven van cijfers. Dit kost nakijkwerk, maar daar staat tegenover dat je bij het nakijken helpende feedback kunt geven. De helpende feedback is in elk geval goed voor het verbeteren van de relatie. Wanneer het werk van de leerlingen bovendien een hoog cijfer rechtvaardigt, realiseer je een beloning voor het goede werk en bouw je zo nog meer aan betere relaties. Cijfers geven houdt echter ook een risico in; wanneer de opdrachten slecht gemaakt worden en je daarom lage cijfers geeft, creëer je een grotere afstand tot de leerlingen en kan je relatie met de klas verslechteren.



Verbale en non-verbale interpersoonlijke boodschappen moet je zo uiten dat ze overbrengen wat je bedoelt. Dat oefen je in **oefening 6.2**.

6.3 Complementariteit op Invloed

Het principe

Met de rechte pijlen in het midden van figuur 6.1 willen we laten zien dat *gedrag op de Invloedsdimensie tegenovergesteld gedrag oproept*. Wanneer leerkrachten veel dominant gedrag laten zien, zullen leerlingen over het algemeen afwachtend of volgzzaam reageren. Dat wil zeggen dat ze weinig Invloed uitoefenen op wat er in de klas gebeurt. Omgekeerd, wanneer de leerkracht zich afwachtend opstelt, zal dit de leer-

lingen stimuleren om actief te zijn en initiatief te nemen. Ook op deze dimensie van de Interpersoonlijke Cirkel kan versterking van elkaars gedrag tot een veelal ongewenste situatie leiden, waarin de leerkracht heel actief is en de leerlingen te weinig initiatief tonen. In termen van de in paragraaf 3.1 besproken schuldvraag zeggen leerkrachten in zo'n situatie bijvoorbeeld: 'De leerlingen hebben ook geen enkele belangstelling, ze kunnen alleen maar passief op hun stoel hangen', terwijl de leerlingen zeggen: 'Die leerkracht praat maar door zonder ons maar iets te vragen; we moeten alleen maar luisteren.'

Het omgekeerde geval doet zich voor wanneer de leerkracht laag scoort op Invloed en de leerlingen (bijgevolg) hoog. Dat kan gewenst zijn, wanneer de leerkracht wil dat de leerlingen actief zijn (zie hiervoor paragraaf 6.5 over professioneel leerkrachtgedrag), maar het kan ook ongewenst zijn, wanneer de leerkracht er niet in slaagt om voldoende Invloed te tonen om te zorgen dat leerlingen met de les meedoen en weten wat er van hen verwacht wordt.

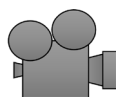


Met een hoge Invloed maak je leerlingen volgzzaam,
met een lage Invloed gun je of laat je ze initiatief.

Invloed communiceren met non-verbaal gedrag

De belangrijkste elementen in het communiceren van hoge Invloed zijn het leggen van nadruk, het tonen van rust en het gebruik van de ruimte.

Gedrag waarmee een leerkracht veel *nadruk* geeft, wordt over het algemeen gezien als Invloedrijk. Het kan bijvoorbeeld gaan om het gebruik van gebaren of van de stem (met veel intonatie spreken). Ook door het gebruik van pauzes kan een leerkracht nadrukken leggen (denk aan de *betekenisvolle stilte*). Door als leerkracht met veel nadruk te spreken en krachtige gebaren te maken, vraag je nadrukkelijk de aandacht van leerlingen. Wanneer het belangrijk is dat leerlingen juist minder op jou als leerkracht zijn gericht, bijvoorbeeld wanneer ze zelf aan het werk zijn, zullen leerkrachten minder de aandacht op zichzelf vestigen door bijvoorbeeld te fluisteren en minder te gebaren.



Het is belangrijk om complementariteit in reacties te onderkennen.
Oefening 6.3 gaat over complementariteit op Invloed in jouw lessen.

Je kunt ook overdrijven wat betreft gebaren en stemgebruik: je kunt dan te onrustig overkomen, en dat is nadelig voor het communiceren van een hoge Invloed. *Rust* in non-verbaal gedrag kan er namelijk aan bijdragen dat leerlingen de leerkracht hoog scoren op Invloed. Het is dan wel belangrijk dat daarbij niet wordt ingeleverd op overzicht (en daarmee controle). Leerkrachten zoeken vaak onbewust naar manieren om tegelijk overzicht te houden en een ontspannen houding te laten zien. Vandaar de 'typische' lichaamshouding, waarbij de leerkracht voor in de klas op een tafel gaat zitten. Een voorbeeld daarvan is de leerkracht in figuur 6.4. Acteurs die leerkrachten spelen, nemen daarom vaak juist die houding aan. De manier waarop je spreekt, inclusief het laten vallen van pauzes, en gebaren kunnen ook effect hebben op hoe rustig je overkomt als leerkracht.



Figuur 6.4 Invloed: een leerkracht die rust en overzicht combineert door op een tafel te gaan zitten

Leerkrachten die rustig gedrag vertonen, laten daarmee zien dat zij zich niet bedreigd voelen. Invloed is voor hen blijkbaar vanzelfsprekend en hoeft niet actief te worden verworven door dominant gedrag. Ze laten zien dat ze er vertrouwen in hebben dat ze vanuit hun rol als leerkracht en als persoon de leiding hebben.

Van oudsher is iemand die kan *beschikken over de ruimte* (dat wil zeggen die een groot territorium of een centrale positie heeft) degene die veel Invloed heeft. Iemand met veel status krijgt dan ook de *symbolische* plaats aan het hoofd van de tafel of neemt plaats op een troon, zoals staatshoofden, waarmee ze worden verheven boven het volk. De gehele ruimte van het klaslokaal benutten kan dus bijdragen aan het communiceren van Invloed. Daarbij is het wel van belang dat je als leerkracht zo'n positie in de klas kiest dat je wel overzicht houdt.

Je zou wellicht verwachten dat leerlingen een leerkracht die zich breed maakt ook relatief hoog inschatten wat betreft Invloed. Dat is soms zo, maar zeker niet altijd. Leerkrachten die al een relatie hebben ontwikkeld met hun leerlingen waarin hun Invloed relatief laag is, maken zich juist vaak breed voor de klas. Een dergelijke lichaamshouding laat dan meer een *poging* tot dominant gedrag zien (*intentie*) dan dat ze altijd dominant overkomt (*perceptie*).

Het kan voor een leerkracht heel functioneel zijn om zichzelf wat kleiner en minder zichtbaar te maken. Zo neem je door te gaan zitten minder Invloed. Dat kan leerlingen juist uitnodigingen om meer invloed te nemen, bijvoorbeeld door iets te zeggen in een klassikale discussie. Op die manier legt de leerkracht het initiatief bij de leerlingen. Een ander voorbeeld is dat leerkrachten vaak (letterlijk) door de knieën gaan (hurken; zie figuur 6.5) wanneer ze een leerling bij diens werk helpen: door het (letterlijk) meer gelijke niveau is het gemakkelijker om met de leerling mee te gaan, bijvoorbeeld met zijn of haar vragen.



Figuur 6.5 Lage Invloed: hurken

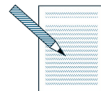
Ook voor Invloed hebben cijfers een specifieke betekenis. Cijfers hebben in het algemeen de kracht om leerlingen serieus aan het werk te zetten: ze geven de leerkracht een hoge Invloed op de leerlingen.

Om in
gedachten te
houden

Het geven van cijfers heeft een interpersoonlijke betekenis: becijferen op zich geeft Invloed; hoog cijferen geeft leerlingen een beloning en laag cijferen creëert afstand.



In **oefening 6.4** ga je met collega's na hoe je non-verbaal een hoge en lage Invloed kunt tonen.



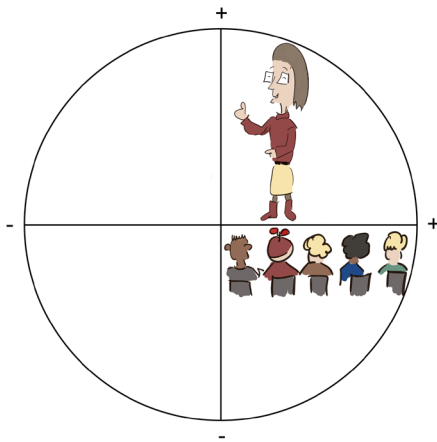
Omdat Invloed nemen in combinatie met Nabijheid van groot belang is voor een positieve relatie met de leerlingen, ga je daarmee aan de slag in **oefening 6.5**.

6.4 Complementariteit in de combinatie van Invloed en Nabijheid

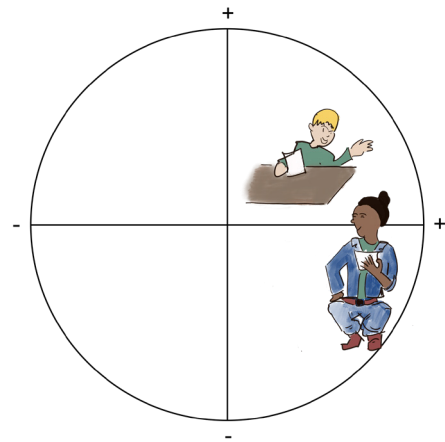
We bespraken hiervoor de complementariteit per dimensie, maar de interpersoonlijke boodschap van gedrag is altijd een combinatie van Invloed en Nabijheid. Ontevreden gedrag bijvoorbeeld, in de linker onderhoek van het model, is een combinatie van (gematigd) laag op Invloed en laag op Nabijheid. Het complementaire gedrag is dan een combinatie (gematigd) hoog op Invloed en laag op Nabijheid: Confronterend of – meer algemeen – bozig gedrag. Zo is de natuurlijke reactie van een leerling op correcties dat hij of zij ontevreden wordt, terwijl een negatieve,

mopperende leerkracht die niet zo veel Invloed heeft geïrriteerde reacties van de leerlingen kan verwachten.

Voor complementariteit op dergelijke gedragingen bespreken we vijf specifieke combinaties (zie figuur 6.6 t/m 6.10). De eerste combinatie is leerkrachtgedrag dat gematigd hoog scoort op Invloed en op Nabijheid, bijvoorbeeld wanneer leerkrachten leerlingen vriendelijk laten weten wat zij van hen willen. De complementaire reactie van leerlingen is gedrag dat gematigd hoog scoort op Nabijheid en gematigd laag op Invloed. De leerlingen gaan vriendelijk mee in wat de leerkracht wil (zie figuur 6.6).



Figuur 6.6 Complementaire reactie van leerlingen op leerkracht die gedrag vertoont dat gematigd hoog scoort op zowel Invloed als Nabijheid

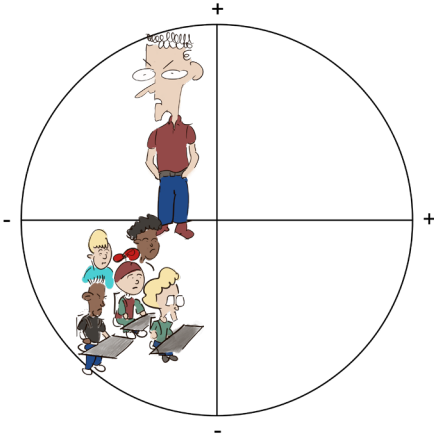


Figuur 6.7 Complementaire reactie van leerkracht op leerling die gedrag vertoont dat gematigd hoog scoort op zowel Invloed als Nabijheid

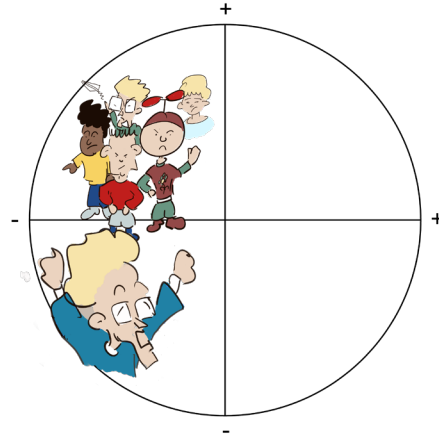
De situatie zoals weergegeven in figuur 6.6 is een veelvoorkomende situatie in een prettige lessfeer. In diezelfde lessfeer komt het ook regelmatig voor dat de leerkrachten meegaan in wensen van de leerlingen: zij vertonen dan gedrag dat gematigd laag scoort op Invloed gecombineerd met gedrag dat gematigd hoog scoort op Nabijheid als reactie op actief door leerlingen geïnitieerde vragen en wensen (figuur 6.7). Eenzelfde positie in de cirkel zien we wanneer leerlingen aan het woord zijn, bijvoorbeeld om andere leerlingen iets uit te leggen, en de leerkracht daarnaar luistert.

Aan de linkerkant van de Interpersoonlijke Cirkel staan minder wenselijke vormen van complementariteit. Leerkrachtgedrag dat gematigd hoog scoort op Invloed gecombineerd met gedrag dat gematigd laag scoort op Nabijheid kan ertoe leiden dat leerlingen gaan morren (gematigd laag op Invloed en op Nabijheid; zie figuur 6.8). Bij gematigd laag leerkrachtgedrag op Invloed en op Nabijheid (Ontevreden) kunnen de leerlingen in het linker bovenkwadrant van de cirkel reageren,

waarbij ze actief tegen de leerkracht ingaan (figuur 6.9). In al deze voorbeelden is de complementaire reactie een combinatie van de complementariteitsprincipes.



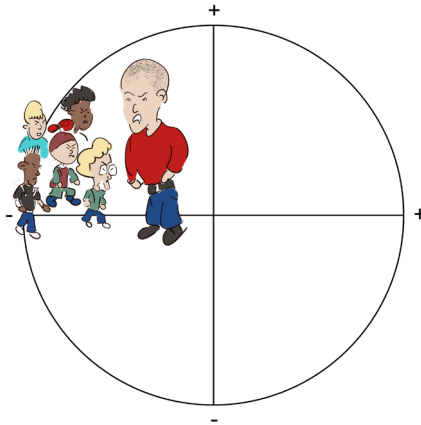
Figuur 6.8 Complementaire reactie van leerlingen op leerkracht die gedrag vertoont dat gematigd hoog scoort op Invloed en laag op Nabijheid



Figuur 6.9 Complementaire reactie van leerlingen op leerkracht die gedrag vertoont dat gematigd laag scoort op zowel Invloed als Nabijheid

Wanneer de leerkracht gematigd hoog scoort op Invloed en laag op Nabijheid, komt het ook voor dat de reactie wel complementair is qua Nabijheid maar niet qua Invloed: de leerkracht roept leerlingen bijvoorbeeld nadrukkelijk tot de orde. Wanneer de leerlingen daar niet op reageren of de autoriteit van de leerkracht ter discussie stellen, scoren de leerlingen ook gematigd hoog op Invloed en laag op Nabijheid (zie figuur 6.10).

In dit geval is de reactie op Nabijheid wel complementair, maar die op Invloed niet. Er is dan sprake van competitie tussen de leerkracht en de leerlingen over wie de meeste Invloed heeft. In zo'n geval dreigt steeds verdere escalatie, en een oplossing is niet eenvoudig. Een leerkracht kan proberen de leerlingen alsnog in het gareel te krijgen door nog lager op Nabijheid en hoger op Invloed te acteren: nog strenger optreden, met straf dreigen enzovoort (zie paragraaf 8.2). Een alternatief is te proberen te de-escaleren door juist hoog op Nabijheid te reageren (zie paragraaf 7.1). Een gesprek met leerlingen na afloop van de les is vrijwel zeker een belangrijk middel, en het valt ook te overwegen om in zo'n geval hulp van de schoolleiding in te roepen.



Figuur 6.10 Complementaire reactie van leerlingen op leerkracht die gedrag vertoont dat gematigd hoog scoort op Invloed en laag op Nabijheid; de leerlingen reageren complementair op Nabijheid en niet-complementair op Invloed.

Zoals we in paragraaf 3.5 aangaven, verwarren leerkrachten niet zelden streng gedrag met confronterend gedrag. Op basis van de principes van complementariteit kun je begrijpen dat dit riskant is. Wanneer je je streng gedraagt (hoog op Invloed en gematigd laag op Nabijheid), roept dit bij leerlingen weliswaar teruggetrokken of morrend gedrag op, maar wordt de orde niet sterk verstoord. Leerlingen zullen over het algemeen niet actief tegen je ingaan. Wanneer je echter gematigd hoog op Invloed en laag op Nabijheid intervenueert, is de kans groter dat de leerlingen die interventie ook met Tegengedrag beantwoorden, zodat eventuele wanorde wordt versterkt.

Non-verbaal gedrag, een combinatie van Invloed en Nabijheid

In dit hoofdstuk hebben we de manieren besproken waarop je non-verbaal Invloed en Nabijheid kunt communiceren. Het is nuttig om goed inzicht te hebben in de interpersoonlijke boodschappen die je met afzonderlijke non-verbale gedragingen communiceert. Echter, de interpersoonlijke betekenis die leerlingen uit gedrag decoderen is altijd gebaseerd op het geheel van verbale en non-verbale gedragingen van de leerkracht. Daaronder rekenen we gebruik van de ruimte, lichaamshouding en gebaren, oogcontact, gezichtsuitdrukking en stemgebruik. In figuur 6.11 zijn combinaties van deze gedragingen weergegeven die respectievelijk leiden tot een lage en een hoge Invloed.



Figuur 6.11 Combinaties van non-verbaal gedrag die leiden tot een hoge Invloed (links) en een lage Invloed (rechts).

Links: vrijwel continu spreken met redelijk hoog volume, met het hoofd scannen van de klas, op enige afstand van de leerlingen. Rechts: fluisteren met het hoofd naar de leerling toe gebogen, dicht bij de leerling.

Onderstaande tabel vat samen welke onderdelen van het non-verbaal gedrag en de context vooral bijdragen aan het communiceren van Invloed en Nabijheid.

Invloed	Nabijheid
Positie in het lokaal (ook in de ruimte van de leerlingen)	Positie in het lokaal (ook in de ruimte van de leerlingen)
Kijken naar de leerlingen/oogcontact	Fysieke afstand tot de leerlingen
Rechttop staan	Kijken naar leerlingen/oogcontact
Hoofdpositie (rechttop)	Lichaamsoriëntatie
Gebaren	Aanraken
Lopen	Gezichtsuitdrukking, stemgebruik, volume, intonatie
Beschikken over de ruimte	
Fysieke afstand tot de leerlingen	
Rust	
Lichaamshouding	
Gezichtsuitdrukking	
Stemgebruik, volume, intonatie	
Kleuring door context	
Relatie	
Cultuur	
Werkvorm	



In **oefening 6.6** kijk je naar de interpersoonlijke boodschappen die zijn af te leiden uit non-verbaal gedrag. Je plaatst leerkrachten in de Interpersoonlijke Cirkel op grond van hun non-verbale gedrag.

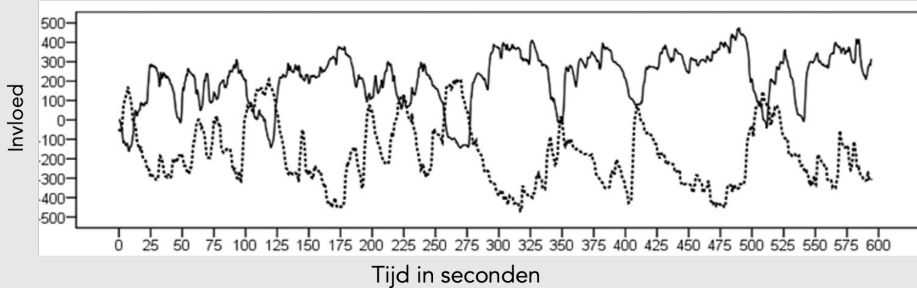


In **oefening 6.7** observeer je of verbaal en non-verbaal gedrag met elkaar in overeenstemming zijn.

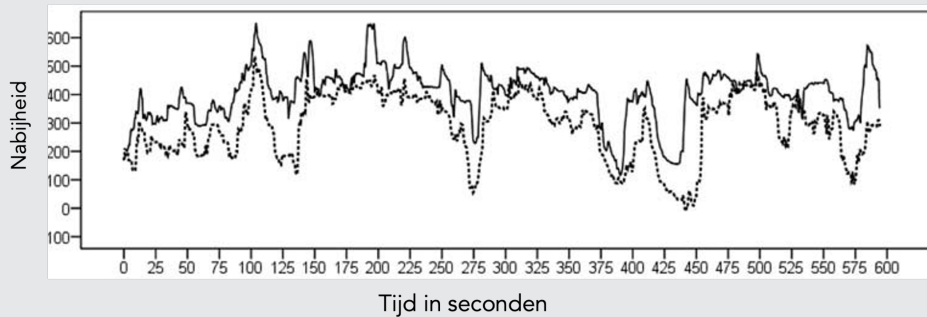
Achtergrondinformatie

Complementariteit zichtbaar gemaakt met de joystickmethode⁴⁰

Met de joystickmethode, die we in hoofdstuk 4 beschreven, zijn de volgende figuren ontstaan. Ze betreffen de scores van een leerkracht en haar klas op Invloed en Nabijheid gedurende de eerste tien minuten van een les. De doorgetrokken lijn geeft de leerkracht weer en de gestippelde de klas.

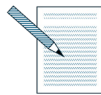
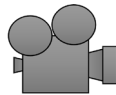


⁴⁰ Pennings et al. (2018)



Duidelijk is te zien dat er sprake is van complementariteit: wanneer de Invloed van de leerkracht toeneemt, neemt die van de leerlingen af en omgekeerd. Wanneer de leerkracht meer Nabij wordt, worden de leerlingen dit ook.

De vraag is wie nu het initiatief neemt tot veranderingen in de mate van Nabijheid en Invloed. Neemt de leerkracht het initiatief en volgen de leerlingen, of is het andersom? Het blijkt dat beide gevallen ongeveer evenveel voorkomen. In lessen met een goed klasklimaat komt het iets vaker voor dat de leerkrachten op Invloed de veranderingen inzetten dan in klassen met een minder goede sfeer.



In **oefening 6.8** onderzoek je of er complementariteit is door de interactie te tekenen in de Interpersoonlijke Cirkel.

6.5 Professioneel gedrag en complementariteit

Complementair reageren kan voor een leerkracht heel gepast zijn en kansen bieden voor het creëren van een positieve werksfeer. Het is veelal functioneel om de complementariteit aan de rechterkant van de cirkel te gebruiken, dus aan de kant met een hoge Nabijheid, om te proberen een prettige sfeer in de klas te realiseren en vast te houden. In het voorgaande hebben we daarvan al voorbeelden gegeven. Kern is interpersoonlijke Nabijheid tussen leerkracht en leerlingen te stimuleren door als leerkracht vriendelijk, hulpvaardig gedrag te laten zien. Wanneer leerkrachten hiervan adequaat gebruikmaken, komen relaties zoals die van Gerard en Tonia uit het eerste hoofdstuk binnen handbereik.

Soms kan het echter ook professioneel zijn om juist bewust *niet* complementair te reageren. Dat betekent dat je als leerkracht je natuurlijke reactie onderdrukt.

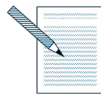
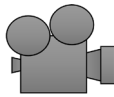
Niet-complementair reageren

Er zijn twee vormen van complementaire reacties die kunnen leiden tot ongewenste versterking van elkaars gedrag en zelfs escalatie, terwijl een *niet-complementaire* reactie juist tot verbetering van de relatie zou kunnen leiden. Daarom kan het professioneel zijn om je natuurlijke neiging tot complementair reageren te onderdrukken en het complementaire patroon te doorbreken.

Wanneer leerlingen voor leerkrachten lastig of opstandig gedrag laten zien, is het op de Nabijheidsas belangrijk dat de leerkracht in staat is om een niet-complementaire reactie van vriendelijkheid en meegaandheid te vertonen. Wanneer een leerling een vervelende opmerking maakt, reageert de leerkracht niet met een verwijt of straf, maar bijvoorbeeld door vriendelijk te vragen of de leerling de achtergrond van die opmerking kan toelichten. Dat betekent dat de leerkracht in zijn of haar reactie eventuele irritatie als gevolg van die opmerking negeert en leerlingen telkens opnieuw vriendelijk benadert. Op die manier blijft de leerkracht proberen om de interacties naar de rechterkant van de Interpersoonlijke Cirkel te bewegen. Hieronder geven we enkele reacties van leerkrachten die door gebruik te maken van passend non-verbaal gedrag (glimlachen, naar de leerling toe buigen, zacht praten enzovoort) hoog scoren op Nabijheid en dus niet-complementair zijn, en die de leerling daardoor meer naar de vriendelijke kant van de cirkel zouden kunnen bewegen.

Leerlinggedrag	Reactie leerkracht
Marijke moppert als je zegt te beginnen met de les.	'Marijke, begin jij anders met lezen op bladzijde 86. Misschien kunnen we samen een beetje zin maken voor deze les.'
Fiene praat met haar buurvrouw terwijl jij instructie geeft.	Je negeert het even en loopt als iedereen aan het werk is langs om te zeggen: 'Fiene, ik begrijp dat het leuk is met Aya naast je, maar probeer echt op te letten tijdens de uitleg, het scheelt straks veel als je huiswerk moet maken.'
Terwijl je met een uitleg van een moeilijk begrip bezig bent dat de leerlingen graag willen snappen, praat Julia daar doorheen.	'Julia, wil je ook opletten, of wil je dat ik stop en de rest van de klas misschien boos op je wordt?'
Nina maakt luid een ongepaste grap naar aanleiding van iets wat je vertelt.	'Kom op, Nina, ik weet dat je het graag gezellig wilt hebben in de klas, maar ik vind deze grap niet heel geslaagd. Ik weet dat je betere grappen kunt maken dan deze.'

Leerkrachten met een goede relatie met hun leerlingen kunnen afzien van vijandige reacties wanneer leerlingen Tegengedrag vertonen, maar zoals we al eerder opmerkten, is bij deze benadering succes niet verzekerd. Wanneer het gaat om leerlingen met hardnekkige gedragsproblemen (zie paragraaf 8.5) of wanneer de interacties al sterk zijn ingesleten en door de relatie worden bepaald (zie paragraaf 5.1), dan zullen vaak andere ingrepen nodig zijn, bijvoorbeeld door een heel andere opzet van de interactie te kiezen (zoals in groepen werken in plaats van klassikaal).



Om positief leerlinggedrag te stimuleren, kan het nodig zijn om non-complementair gedrag te vertonen. In **oefening 6.9** kun je oefenen met vriendelijk reageren op ongewenst leerlinggedrag.

Op de Invloedsdimensie kan het professioneel nodig zijn om, wanneer leerlingen passief zijn, de neiging om alle initiatief naar je toe te trekken te onderdrukken. Dat betekent dat je gedrag vertoont dat laag scoort op Invloed, om de leerlingen te stimuleren om meer initiatief en daarmee Invloed te nemen. Wanneer leerlingen bijvoorbeeld niet op jouw vraag antwoorden, kun je gaan zitten en rustig wachten. Dat is het tegenovergestelde van wat leerkrachten vaak doen, namelijk de vraag herhalen of hem zelf beantwoorden. Gaan zitten en wachten communiceert een lage Invloed en is een sterke uitnodiging aan de leerlingen om initiatief te nemen.

Om in
gedachten te
houden

Niet-complementair reageren op leerlinggedrag aan de linkerkant van de Interpersoonlijke Cirkel kan helpen om een goede sfeer in stand te houden.

Om leerlingen actief te maken, kan leerkrachtgedrag dat laag scoort op Invloed een goede trigger zijn.

Ook bij niet-complementair reageren is het van groot belang dat je verbale en non-verbale boodschap congruent zijn. Als je de zin 'Dat vind ik aardig van je' uitsprekt met een glimlach, zullen de leerlingen die veelal percipiëren als hoog op Nabijheid. Wanneer je de zin echter uitsprekt met een strak gezicht en de leerling

nadrukkelijk aankijkt nadat die een vervelende opmerking heeft gemaakt, dan zullen leerlingen die zin waarschijnlijk een stuk minder als ‘Nabij’ ervaren. Het kan dus voorkomen dat de interpersoonlijke boodschappen die je via non-verbaal gedrag en die je via taal communiceert niet overeenstemmen. Denk ook maar aan een situatie waarin de klas heel rumoerig is en je al een tijdje met weinig succes probeert de leerlingen stil te krijgen. Wanneer je dan roept: ‘Ik ben hier de baas!’, dan zullen leerlingen dat eerder opvatten als een wanhopige poging om de regie terug te krijgen dan als een boodschap dat jij echt de regie hebt. Het is erg belangrijk om je te realiseren dat, zoals we in paragraaf 3.2 al aangaven, *de non-verbale boodschap het over het algemeen wint van de verbale wanneer deze twee niet met elkaar in overeenstemming zijn*.⁴¹ Er is wel een uitzondering: heel jonge kinderen lijken juist wel gevoeliger voor *wat* iemand zegt dan *hoe* iemand het zegt. Dat kan dus met name in onderwijs aan die leeftijdsgroep tot verwarring leiden.⁴²

Het loont dus om te oefenen met het op één lijn brengen van je verbale en non-verbale boodschappen, zeker ook omdat je, wanneer je boos of zenuwachtig bent, je non-verbale gedrag niet zomaar onder controle hebt. Non-verbaal gedrag onder controle krijgen is een vorm van professionaliteit.



Voor een positieve sfeer in je lessen kun je de complementariteitsprincipes bewust inzetten.

Oefening 6.10 gaat daarover.

Verandering kan moeizaam gaan

In het geval van elkaar versterkende reacties of zelfs escalerende interactieprocessen is er sprake van steeds weer wederzijds complementair reageren. De schuld voor het ontstaan van de situatie wordt dan veelal bij de ander gelegd, zoals we in allerlei voorbeelden hebben benoemd. Voor de oplossing van het probleem van zulke geëscaleerde situaties is echter niet belangrijk wie de schuld heeft of waar de escalatie is begonnen. Ook als het mogelijk zou zijn om dat begin te vinden of de schuldige aan te wijzen, dan nog helpt het niet om de situatie te verbeteren. Het geloof in het complementariteitsprincipe is vaak te sterk om door dit soort argumenten te worden overtuigd. Voor het doorbreken van de ongunstige escalatie is het juist de vraag hoe de complementariteit doorbroken kan worden, dat wil zeggen hoe je hier professioneel mee kunt omgaan.

⁴¹ Watzlawick et al. (1970).

⁴² Woolfolk & Brooks (1985).

In de volgende hoofdstukken zullen we verschillende concrete voorbeelden geven van professionele reacties op leerlinggedrag. We plaatsen daar wel een voorbehoud bij, voor het geval dat gedrag wordt vertoond in een door complementaire reacties geëscaleerde situatie. Wanneer de interactie is geëscaleerd, zal verandering van het gedrag van de leerkracht de aard van de interactie vaak niet ineens veranderen. Geëscaleerde situaties zijn erg resistent tegen pogingen om er iets aan te veranderen. In het voorbeeld hierboven, van de passieve leerlingen, zal het lage Invloedsgedrag van de leerkracht veelal niet meteen werken wanneer de situatie geëscaleerd is. Naarmate de situatie meer geëscaleerd is, zijn ingrijpendere maatregelen nodig. Wanneer bijvoorbeeld sterke structurele wanorde is ontstaan, kan een aanpak zijn om niet langer klassikaal les te geven of alleen heel kort, en de leerlingen verder alleen of in groepen aan opdrachten te laten werken. Dat geeft de leerkracht de gelegenheid om in individuele gesprekjes Nabijheid te tonen en zo aan sfeerverbetering te werken. Ook het hoog becijferen van werk dat leerlingen gemaakt hebben kan daarbij helpen. Wanneer echter de interactie waarin de leerkracht praat en leerlingen reageren maar één keer is opgetreden, zou stoppen met praten wel een oplossing kunnen bieden. Omgekeerd, wanneer in de klas een heel vriendelijke sfeer heerst, zal een eenmalige boze reactie van de leerkracht die sfeer niet meteen sterk verslechteren (zie ook het laatste deel van paragraaf 5.4).

7 Bestendigen, sturen en bijsturen van leerlinggedrag

Een leerkracht geeft de eerste les in groep 2. Bij het namenrondje in de kring stelt ze zichzelf voor en zegt dat ze van alle kinderen graag ook de naam wil horen. Een paar leerlingen roepen hun naam. 'Ho,' zegt de leerkracht, 'zo kan ik jullie namen niet verstaan. Ik wil dat jullie een voor een praten, en wanneer ik je de beurt geef, mag je je naam noemen.' Vervolgens wijst ze een leerling aan, en deze noemt haar naam terwijl de andere leerlingen luisteren. 'Prima,' zegt de leerkracht, 'En jij?', wijzend naar haar buurvrouw. Ook zij noemt haar naam, en de leerkracht wijst vervolgens de leerlingen een voor een aan, die daarna hun naam noemen.

Ongewenst gedrag van leerlingen, zoals ordeverstoring gedrag, is voor (beginnende) leerkrachten vaak een bron van stress en emotie. Hoe moet je zorgen dat leerlingen goed met de les meedoen? In het voorbeeld hierboven zien we dat de leerkracht eerst het ongewenste gedrag van de leerlingen *bijstuurt* door 'ho' te zeggen. Vervolgens *stuurt* ze gewenst leerlinggedrag aan door een regel te stellen: 'probeer alleen te praten wanneer je de beurt krijgt'. Ten slotte *bestendigt* zij het gewenste gedrag van de leerlingen door 'prima' te zeggen wanneer de leerlingen zich houden aan de regel die ze zojuist heeft gesteld.

Zo zien we drie typen leerkrachtgedrag die van belang zijn om leerlingen goed te laten meedoen met de les. Twee gedragingen (bijsturen en bestendigen) zijn vooral een reactie op leerlinggedrag. Met het derde gedragstype (sturen) wil de leerkracht gewenst gedrag bevorderen en tegelijkertijd ongewenst gedrag van leerlingen voorkomen, bijvoorbeeld door een regel te stellen.

Zoals zo vaak is voorkomen beter dan genezen. Wanneer je gewenst leerlinggedrag weet te bestendigen en daarop weet te sturen, kun je ongewenst gedrag voorkomen. Dat ongewenste gedrag hoeft je dan ook niet bij te sturen.

We gaan nu eerst in op het bestendigen van gewenst gedrag. Daarna volgt het sturen van het gedrag van de leerlingen. Ongewenst gedrag is echter niet altijd te voorkomen; we besluiten dit hoofdstuk dan ook met het bijsturen van ongewenst gedrag.

7.1 Bestendigen van gewenst leerlinggedrag

Belonen en waarderen

Belonen of waarderen is leerkrachtgedrag met een sterke Nabijheid, en ook een matige of hoge Invloed: gedrag in de rechter bovenhoek van de Interpersoonlijke Cirkel (zie figuur 3.2). De complementaire reactie van leerlingen op dit leerkrachtgedrag is meegaand gedrag (zie figuur 3.4), en belonen biedt daarmee de mogelijkheid om elkaars gedrag in de interactie positief te versterken, wat leidt tot een steeds betere sfeer in de klas met gemotiveerde leerlingen (zie ook figuur 6.6). Belonen van gewenst leerlinggedrag bestendigt dit gedrag of versterkt het zelfs.

Een leerkracht die leerlingen waardeert of beloont, zegt daarmee: 'Ik zie jou, en je mag gezien worden. Jij bent belangrijk en ik heb vertrouwen in je. Wat je doet, is waardevol.' Dat wil iedereen graag horen, dus ook leerlingen. Boodschappen als 'Goedemorgen, fijn dat jullie er weer zijn', 'Je bent op de goede weg', 'Je probeert het goed' en 'Je inzet is waardevol' geven leerlingen zelfvertrouwen, en vergroten ook hun vertrouwen in de leerkracht. Zulke boodschappen leiden er veelal toe dat leerlingen het beloonde gedrag vaker gaan vertonen. Immers, mensen willen dit soort boodschappen wel vaker horen.

Voor het bouwen aan een positieve relatie is het belangrijk om gewenst gedrag te bestendigen of te versterken. Dit helpt om een positieve en op de les gerichte sfeer in stand te houden. Het heeft echter geen zin om in het wilde weg te belonen. Een beloning moet gemeend zijn en passen bij het vertoonde gedrag of de geleverde prestatie. Bovendien moet je de beloning zo snel mogelijk geven na de geleverde prestatie of het gewenste gedrag. Er zijn veel verschillende vormen van beloning. Voorbeelden zijn een vriendelijk woord of een glimlach, maar ook het geven van privileges, zoals het in de les al aan het huiswerk mogen beginnen. Het is belangrijk dat de aard van de beloning past bij de leeftijd van de leerlingen. In het kleuteronderwijs ziet een adequate beloning (bijvoorbeeld een sticker geven) er anders uit dan in het vo of mbo (een vriendelijke, waarderende opmerking of een smiley), maar de effecten zijn vergelijkbaar. Niet alleen tussen leeftijdsgroepen, maar ook binnen dezelfde leeftijdsgroep verschillen individuele leerlingen natuurlijk in welk gedrag ze als beloning ervaren. Waar de ene leerling een klein gebaar zoals een glimlach als waardering ervaart, zal de andere een meer nadrukkelijke beloning nodig hebben. Belonen bevordert het leerproces beter dan straffen. Door belonen verloopt het leerproces sneller en effectiever, terwijl het door straffen trager en minder effectief wordt.

In situaties waarin het moeilijk loopt met een klas, is het gevaar dat leerkrachten bijna alleen maar bijsturen: ze laten dan gedrag zien aan de linkerkant van de Interpersoonlijke Cirkel. Het werkt meestal beter om niet alleen bij te sturen, maar om daarnaast ook de negatieve spiraal te doorbreken door bewust te gaan belonen wat er te belonen valt (als het maar oprecht en gepast is). Op die manier probeer je de complementaire interacties aan de linkerkant van de cirkel te vervangen door complementaire interacties aan de rechterkant, met een hoge Nabijheid. Daarnaast kan een beloning ook zorgen voor meer Invloed: de leerkracht is immers degene die benoemt welk gedrag gewenst is.

Achtergrondinformatie Actief luisteren

Een van de gedragingen in de sector Begrijpend is *luisteren*, en het is een van de manieren om leerlinggedrag te bestendigen: wie zich gehoord voelt in zijn of haar gedrag zal dat gedrag vaker vertonen; het is dus een vorm van waarderen en erkennen. Het gaat er daarbij om actief te luisteren, dat wil zeggen dat je aan de leerling laat merken dat je goed luistert. Dat kan op verschillende manieren. Enkele voorbeelden zijn:

- oogcontact maken;
- andere non-verbale signalen uitzenden, zoals knikken, rust, open houding;
- verbale signalen van bevestiging geven, zoals 'Ja', 'Ik begrijp het', enzovoort;
- de leerling laten uitpraten en je oordeel of mening uitstellen;
- parafraseren: de belangrijkste punten van de boodschap van de leerling herhalen in je eigen woorden;
- samenvatten wat de leerling gezegd heeft;
- vragen stellen, vooral open vragen;
- doorvragen.

Strategieën om gewenst gedrag te bestendigen

Voor leerkrachten is het creëren van een goed werkklimaat in de klas een eerste vereiste. Daarom is het belangrijk dat ze beschikken over een ruim repertoire aan strategieën om gewenst gedrag te bestendigen. Daarvoor is vooral gedrag dat hoog scoort op Nabijheid nuttig, en in paragraaf 6.2 gaven we al aan met welk non-verbaal gedrag je hoge Nabijheid kunt communiceren. Met behulp van dat gedrag bestendig je gewenst leerlinggedrag en draag je bij aan het creëren van een positieve sfeer. Bedenk dat je ook gedrag van leerlingen kunt bestendigen dat jij heel gewoon vindt: op de plaats gaan zitten, het boek erbij pakken, meedoen met de les, aan een op-

dracht beginnen enzovoort. Ook het bestendigen van dat ‘gewone’ gedrag helpt de sfeer te verbeteren.

Je kunt gedrag bestendigen door het expliciet te waarderen met een *compliment*. Zo kun je een leerling bijvoorbeeld complimenteren met goede cijfers, met het gemaakte (huis)werk of omdat hij of zij gewenst gedrag heeft vertoond. Het prijzen van leerlingen is vaak expliciet gekoppeld aan gedrag dat je wilt bestendigen. Dat geldt ook voor *aanmoedigen* van gewenst gedrag. Ook leerkrachtgedrag waarvan je het wellicht niet zou vermoeden kan gewenst gedrag aanmoedigen. Wanneer je bijvoorbeeld controleert of het huiswerk gemaakt is, moedig je daarmee de leerlingen aan om huiswerk te maken.

Er zijn natuurlijk ook veel andere leerkrachtgedragingen die als hoog Nabij worden ervaren en waarmee je gewenst gedrag van leerlingen aanmoedigt. Onderstaande tabel geeft een overzicht van manieren om te belonen, geordend in vijf categorieën: in de loop van de interactie met leerlingen, materieel, in de vorm van een activiteit, sociaal en ruilbeloningen.

<i>Kleine beloningen tijdens een interactie</i>	
Non-verbaal	Verbaal
• Duimpje omhoog • Knikken of andere hoofdbeweging • Knipoog • Applausje • (Glim)lachen • Schouderklopje • Wijzen naar de leerling	• Waargenomen te belonen gedrag benoemen ('Je bent al ver') • Compliment: 'Oké', 'Ja, goed zo', 'Prima', 'Mooi' • Antwoord herhalen voor iedereen • Antwoord op bord schrijven • Andere leerlingen vragen antwoord van leerling te herhalen (ook om het belang te benadrukken) of uit te leggen waarom dit klopt • Later in je verhaal terugkomen op wat een leerling gezegd heeft
<i>Materiële beloningen</i>	
Gezond hapje, sticker, smiley enzovoort	

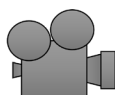
<i>Activiteitenbeloning</i>	
• Vertrouwen geven door een leerling iets te laten doen (oefening of proefje laten voordoen, rol van scheidsrechter geven bij een spel) • Blaadjes, atlassen of schriften laten uitdelen of ophalen, benodigdheden laten halen • Planten laten verzorgen • De leerkracht laten helpen, andere leerling(en) laten helpen • Een leerling iets laten voordoen waar hij of zij goed in is • Als leerkracht met iets vervelends ophouden	• Verhaal vertellen/voorlezen • Verhaal laten vertellen/voorlezen door de leerling • Mop vertellen • Een spelletje of quiz doen met de hele klas • Filmpje kijken, online spelletje doen • Aan een andere taak laten werken • Laatste tien minuten iets voor zichzelf laten doen • Vroeger laten vertrekken • Voetballen of ander buitenspelletje laten doen • Excursie, uitje
<i>Sociale beloning</i>	
• Een praatje maken, bijvoorbeeld over hobby, voetbal, muziek of thuis • Luisteren, belangstelling tonen, aandacht geven • Vertrouwen, verantwoordelijkheid geven ('Je kunt het') • Feedback of inzicht in resultaten geven • Moeilijk onderdeel overslaan • Leerling van de week aanwijzen (als duidelijk is dat iedereen dit zou kunnen zijn/gaat zijn) • Komen kijken wanneer leerlingen een (school)toernooi hebben • Slecht cijfer wegstrepen	• Leerling als voorbeeld stellen voor de klas ('Als iedereen zo werkt als ...'). • Privileges geven (eerder weg, leren voor proefwerk het komende uur) • Goede aantekening • Naam op het bord • Leerlingen laten zitten waar ze willen • Verjaardag weten • Naam noemen • Succeservaring geven • Aan de tafel van de leerkracht laten zitten • Naar de hobby van de leerling kijken, bijv. naar de judoclub of het voetbalveld
<i>Ruilbeloning</i>	
Hierbij krijgt een leerling iets om te sparen voor een uiteindelijke materiële of activiteitenbeloning. Bijvoorbeeld een aantekening op een lijstje of een stip achter de naam, of een sticker. Als de spaarkaart vol is, is deze in te ruilen tegen een beloning.	

Beloningen variëren niet alleen naar hun aard, maar ook in zwaarte of intensiteit. Iemands verjaardag onthouden is meestal een grotere beloning dan iemands naam noemen. Het is belangrijk om de intensiteit van je beloningen aan te passen aan het te belonen gedrag.

Een in het basisonderwijs veelgebruikte methode om gewenst gedrag te stimule-

ren of aan te leren is het materieel belonen van leerlingen, bijvoorbeeld met stickers of punten.⁴³ Er zijn daarvoor verscheidene webapplicaties beschikbaar, zoals Class-Dojo (<https://www.classdojo.com/nl-nl/>). Deze aanpak is gebaseerd op de basiswetten van de behavioristische gedragspsychologie: wanneer je gedrag belooft, neemt dat toe, en wanneer je het negeert, dooft het uit. Om effectief te zijn is het van groot belang dat deze systemen op een juiste manier in de klas worden gebruikt, en dat is soms lastiger dan je denkt. Het omvat het duidelijk definiëren van de doelgedragingen, het kiezen van passende beloningen en het vaststellen van transparante regels en procedures. Belangrijk is ook om je bewust te zijn van de individuele behoeften en capaciteiten van iedere leerling, en te streven naar een evenwicht tussen extrinsieke en intrinsieke motivatie. Het komt voor dat leerkrachten gedrag eisen dat voor sommige leerlingen niet of nauwelijks haalbaar is. Als je dan toch zulk gedrag eist, leidt dat vooral tot frustratie en niet tot leren. Een belangrijke voorwaarde bij het aanleren van bepaald gedrag (net als bij rekenen of andere schoolse vakken) is dan ook dat je realistische doelen stelt en dat je leerlingen ondersteunt in het leren van het gewenste gedrag: dit betekent uitleg geven, ermee laten oefenen, en ook toestaan dat de leerlingen fouten maken.⁴⁴

Gezien het positieve effect van belonen op leerlinggedrag loont het de moeite te zoeken naar gedrag dat beloond kan worden. Er bestaat geen leerling die alleen maar onproductief gedrag vertoont. Ieder mens heeft goede kanten en doet goede dingen. Door ook bij leerlingen met wie je een wat stroever contact hebt te belonen wat er te belonen valt, wordt je relatie met deze leerlingen op de wat langere termijn gemakkelijker en is de kans groter dat ze meer gewenst gedrag gaan vertonen.



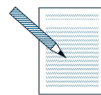
Om je te realiseren welk beloningsgedrag je zelf gebruikt, kun je een collega vragen dit in een les te observeren (**oefening 7.1**).



In **oefening 7.2** beloon je collega's zowel non-verbaal als verbaal voor het geven van een goed antwoord en oefen je in je klas met belonen.

⁴³ Dit wordt wel *token economy* genoemd.

⁴⁴ Scott et al. (2012).



Oefening 7.3 laat je nadenken over de zwaarte van beloningen van gewenst (en ongewenst) gedrag van leerlingen en welke je zou willen gebruiken.

Valkuilen

Een valkuil bij het uiten van verbale waardering is het gebruik van ‘maar ...’ meteen na de waardering. ‘Je hebt het proefwerk goed gemaakt, *maar* zorg de volgende keer dat je ...’ Zo’n toevoeging doet het hoge Nabijheidsgehalte van het compliment al gauw teniet.⁴⁵ En er zijn meer valkuilen. Deci en Ryan hebben laten zien dat wanneer mensen worden beloond voor een activiteit, dat ertoe kan leiden dat ze iets gaan doen vanwege die beloning in plaats van voor de intrinsieke waarde van die activiteit. Hun intrinsieke motivatie kan erdoor worden ondermijnd.⁴⁶ Neem bijvoorbeeld een kind in een montessoriklas die een bepaald werkje pakt omdat ze het leuk vindt. Wanneer de leerkracht dan zegt: ‘Wat leuk dat je dat gaat doen’, kan die opmerking ertoe leiden dat de leerling het werkje gaat doen om van de leerkracht een complimentje te krijgen in plaats van vanwege het oorspronkelijke plezier dat ze ervoer door dat werkje te doen. Wanneer de complimenten achterwege blijven, en de beloning dus verdwijnt, is het risico dat ze dat werkje niet meer uit zichzelf gaat doen. De intrinsieke motivatie voor het werkje is dan als het ware verdrongen door de extrinsieke motivatie voor de beloning. Dit mechanisme is in tal van onderzoeken bevestigd.⁴⁷



Een breed repertoire van beloningen en uitingen van waardering is een essentieel onderdeel van de professionaliteit van een leerkracht.

Een andere valkuil is het belonen van *ongewenst gedrag*, waarmee je dat gedrag dus bestendigt of zelfs versterkt. We hebben het hiervoor daarom steeds gehad over het

⁴⁵ <https://www.mindacademy.nl/blog/fantastisch-maar>

⁴⁶ Deci & Ryan (2000).

⁴⁷ Deci et al. (2001).

belonen van *gewenst gedrag*. Wanneer je (meestal onbedoeld) ongewenst gedrag beloont, bestendig je ook dat gedrag, en dat is iets wat je natuurlijk niet wilt. Dit kan bijvoorbeeld een (onbedoeld) bijeffect zijn van het bijsturen van gedrag, waar we straks verder op ingaan. Aandacht is ook een vorm van beloning. Wanneer je tegen een leerling die door de les heen praat zegt dat deze stil moet zijn, geef je die leerling ook aandacht. Dat kan ertoe leiden dat die leerling weer gaat praten, om (onbewust) opnieuw aandacht te krijgen. Ook ingaan op bijvoorbeeld een niet serieus bedoelde vraag van een leerling of een grapje dat je eigenlijk minder gepast vindt kan dat effect hebben.

Bij het hanteren van materiële beloningen om gewenst gedrag te stimuleren met behulp van stickers en dergelijke gebeurt het niet zelden dat leerkrachten juist negatief gedrag bijhouden en vooral privileges intrekken, in plaats van positief gedrag te belonen. Daarmee doen ze de positieve effecten van beloningen eerder teniet dan dat ze deze benutten.

Achtergrondinformatie

Valkuilen bij systemen van materiële beloningen

Vanuit een interpersoonlijk perspectief bestaat er een aantal valkuilen bij beloningssystemen.

In de eerste plaats kunnen leerlingen zich gedwongen gaan voelen om zich te conformeren. Leerlingen kunnen dan gedrag gaan vertonen om beloningen te verdienen in plaats van vanuit intrinsieke motivatie. Dit kan hun gevoel van autonomie en zelfwaarde aantasten en de relatie tussen leerkracht en leerling onder druk zetten.

Verder kan een beloningssysteem leiden tot competitie en gedoe onder leerlingen, vooral als sommige consistent meer beloningen krijgen dan andere, bijvoorbeeld omdat zij het gewenste gedrag allang beheersen. Dit gevaar bestaat vooral als namen en scores voor iedereen zichtbaar zijn in de klas, of als de beloning van een hele groep leerlingen afhankelijk is van één enkele leerling (*public shaming*). Dit kan sociale spanningen creëren en de dynamiek in de klas negatief beïnvloeden. Bovendien bestaat het risico dat sommige leerlingen het systeem proberen te manipuleren om beloningen te verdienen, wat het vertrouwen tussen leerkracht en leerling kan schaden.

Ten slotte kunnen beloningssystemen een negatieve impact hebben op leerkrachten zelf. Het implementeren van zo'n systeem vraagt om aanzienlijke inspanningen van de leerkracht, zoals het bijhouden van gedrag en het uitdelen en beheren van beloningen. Als deze processen halfslachtig worden uitgevoerd, kan de leerkracht geconfronteerd worden met discussies over beloningen en geschillen over de rechtvaardigheid ervan. Deze frustraties kunnen vervolgens

doorsijpelen in de interacties met de leerlingen, met als resultaat een negatieve invloed op het klimaat in de klas. Het is niet voor niets dat schoolbrede systemen gebaseerd op de populaire positieve gedragsondersteuning⁴⁸ alleen effectief zijn als zij gecombineerd worden met een degelijke training en een gelijke aanpak door alle betrokken leerkrachten, zodat ze zich kunnen richten op het bevorderen van een positieve en ondersteunende leeromgeving voor alle leerlingen.

Mogelijke manieren om negatieve interpersoonlijke effecten te voorkomen zijn:

- Richt je alleen op positief, gewenst gedrag.
- Formuleer haalbare doelen.
- Oefen gedrag, geef er uitleg over.
- Als je met een leerling aan specifieke doelen wilt werken, zoek dan naar manieren om dit niet publiekelijk te doen; maak een plan samen met de leerling.
- Beloon de moeite die een leerling gestoken heeft in de gedragsverandering.



Wanneer je een lesje aan collega's of een groepje leerlingen geeft, kun je in **oefening 7.4** bestendigen gebruiken.

7.2 Sturen van leerlinggedrag

De klassenvertegenwoordigers van 4 vwo kwamen bij de conrector klagen over de nieuwe scheikundeleerkracht. Het was chaotisch in de klas en ze vonden dat ze niets leerden. Een groot aantal leerlingen wilde het vak kiezen in hun pakket, en nu waren ze bang dat ze het volgende jaar in de problemen zouden komen.

De klassenouder van groep 5 kwam bij de schooldirecteur klagen omdat de ouders vonden dat de leerkracht de klas niet in de hand had, waardoor hun kinderen zich niet konden concentreren. Ze waren bang dat de kinderen een grote achterstand zouden oplopen.

⁴⁸ Horner & Crone (2013)

De leerkracht in deze voorbeelden hadden niet genoeg de leiding genomen en geen normen gesteld of gehandhaafd. De leerkracht uit 4 vwo praatte zacht en keek vooral veel naar het smartboard in plaats van naar de leerlingen. Dit gaf ruimte voor niet-leergericht gedrag van de leerlingen. Met andere woorden: dit leerkrachtgedrag met een lage Invloed riep bij de leerlingen de complementaire reactie op van veel ruimte nemen voor niet-leergericht gedrag, zoals met elkaar praten, grappen maken, de leerkracht niet-serieuze vragen stellen, of bezig zijn met hun telefoon. Na een tijdje zagen de leerlingen in dat ze toch behoefte hadden aan de lesstof, maar als groep leerlingen waren ze niet zelf in staat om orde in de klas te scheppen. Daarom zochten ze hulp bij de conrector.

Het klasklimaat van de leerkracht in groep 5 was vergelijkbaar chaotisch. Ook het gedrag van deze leerkracht werd gekenmerkt door een lage Invloed, met een complementaire reactie van de leerlingen (veel Invloed). Ze zat veel aan haar tafel en hielp daar kinderen een voor een. Andere kinderen gingen in de rij staan om geholpen te worden. Volgens de regels moesten ze hun naam op het bord schrijven en dan weer aan hun tafeltje gaan zitten, maar dat deden ze niet, en de juf zei daar niets van. Ze riepen door de klas, kletsten veel met elkaar en liepen door het lokaal.

Beide leerkrachten namen geen Invloed en grepen zelden in. De situatie in hun klas was daardoor vergelijkbaar met die van Tonia uit het eerste hoofdstuk (zie ook het profiel in figuur 5.3b). Wanneer ze ontevreden zouden reageren (laag op Nabijheid maar vooral ook laag op Invloed) of de chaos zouden proberen te beteugelen door middel van correcties, dan is de kans groot dat ze terecht komen in een situatie zoals bij Wander uit het eerste hoofdstuk (zie ook het profiel in figuur 5.3d). In paragraaf 5.4 hebben we beschreven dat het beter is om deze situatie aan te pakken door te proberen rechtsom in de Interpersoonlijke Cirkel meer Invloed te krijgen, dat wil zeggen door gedrag aan de rechterkant van de cirkel te hanteren.

Effectieve leerkrachten zijn in staat om op een gevarieerde manier relationele sturing te geven aan leerlingen. Ze kunnen verschillende vormen van gedrag met een hoge Invloed en een lichte Nabijheid vertonen, zoals duidelijk en gestructureerd praten, goede accenten leggen, de klas scannen, overtuigende armbewegingen maken enzovoort (zie paragrafen 6.2 en 6.3). Met dit gedrag roepen ze de complementaire reactie van leerlingen op: zij zullen dan meedoen met wat de leerkracht wil. Wanneer de hoge Invloed echter gepaard gaat met wat meer afstand tot de leerlingen, zoals bij het streng stellen en handhaven van regels, dan roept het gedrag van de leerkracht eerder teruggetrokken, achterdochtig leerlinggedrag op dan meegaand leerlinggedrag.

7.3 Bijsturen van ongewenst leerlinggedrag

Leerkrachten kunnen gedrag van leerlingen op veel verschillende manieren bijsturen, bijvoorbeeld door een grapje te maken, alternatief gedrag te benoemen, of een keuze te bieden. Dit betreft gedrag aan de rechterkant van de Interpersoonlijke Cirkel. Als bijvoorbeeld een kind tijdens de les opstaat en door de klas loopt, kan een leerkracht op een vriendelijke manier zeggen ‘Ga lekker zitten, jongen’, en misschien weet het kind dan weer wat de bedoeling is. Zo’n interventie van de leerkracht heeft een matig hoog Nabijheidsgehalte en een hoge Invloed. Wanneer leerkrachten expliciet bijsturen, gaat het al snel om gedrag aan de linkerkant van de cirkel. Doel daarbij is steeds om leerlingen te helpen zich de lesstof eigen te maken door hen te laten meewerken aan de les die de leerkracht geeft. In deze paragraaf gaan we in op het meer expliciet corrigeren.

Achtergrondinformatie Illusie der alternatieven

Wanneer je leerlingen een keuze uit twee mogelijkheden geeft, breng je ze in een positie waarin ze, vooral wanneer ze jong zijn, vaak alleen nadenken over die twee mogelijkheden. Ze vergeten dat er ook andere mogelijkheden zijn. Julia uit paragraaf 6.5 krijgt de keuze om ofwel stil te zijn en op te letten, ofwel de boosheid van de rest van de klas over zich heen te krijgen omdat de leerkracht stopt met uitleggen. Ze zou zomaar kunnen vergeten dat er ook andere mogelijkheden zijn. Wellicht wordt de klas helemaal niet boos, omdat Julia iets heel leuks zegt. Of de leerkracht stopt misschien niet echt met haar uitleg, maar kiest alsnog voor een andere manier om Julia te laten meedoen. Watzlawick en collega's⁴⁹ noemen dit de illusie der alternatieven. Leerlingen een keuze uit twee goed gekozen alternatieven geven kan je helpen om het gedrag van leerlingen bij te sturen: wil je strafwerk of opletten?

Wanneer leerkrachten het gedrag of de inhoud van wat leerlingen zeggen corrigeren, vertonen ze gedrag met een lage Nabijheid en een gematigde Invloed. De complementaire reactie van leerlingen kent ook een lage Nabijheid. Het risico is dan een negatieve escalatie in de interactie: een vechtspiraal. Dat risico moet je zo veel mogelijk vermijden, maar lesgeven zonder corrigeren is een illusie. Er komt altijd ongewenst leerlinggedrag voor waarbij een leerkracht geen andere mogelijkheid meer ziet dan corrigerend op te treden. Hoe stop je ongewenst gedrag van leerlingen? Het

⁴⁹ Watzlawick et al. (1974)

is zaak om te reageren op ongewenst gedrag van leerlingen zonder in die vechtspiraal terecht te komen. Dat betekent dat je wel reageert op dat ongewenste gedrag, maar steeds zo alert en klein als mogelijk is in de betreffende situatie.



Wanneer het kan, heeft het de voorkeur om bij te sturen met gedrag aan de rechterkant van de Interpersoonlijke Cirkel.

Een voorbeeld is de situatie waarin een leerling zit te praten terwijl de leerkracht dat niet wenselijk vindt. Leerkrachten kunnen dan expliciet zeggen dat ze dat niet willen hebben, maar kunnen ook meer impliciet laten merken dat ze ander gedrag willen zien door die leerling wat langer aan te kijken of meer in de buurt van die leerling te gaan staan. De leerkracht helpt de leerling dan het gedrag te reguleren. De les hoeft dan niet onderbroken te worden door een expliciete verbale waarschuwing. Wanneer het gedrag toch niet stopt, kan de leerkracht eerst intenser non-verbaal gedrag laten zien, bijvoorbeeld een pauze laten vallen en de leerling nadrukkelijk aankijken. Als het ongewenste gedrag dan nog niet ophoudt, kan de leerkracht er altijd nog iets van zeggen. Op die manier heeft een leerkracht mogelijkheden om de afwijzende of confronterende boodschap van zijn of haar gedrag geleidelijk op te voeren.

Het gaat in deze paragraaf veel over het corrigeren en daarmee afwijzen van gedrag van leerlingen. We benadrukken dat we het dan steeds hebben over het *gedrag* van de leerlingen en niet over hun *persoon*. Waar je het gedrag van een leerling weleens moet bijsturen en dus afwijzen, is het van groot belang dat je steeds respect en acceptatie blijft tonen voor de persoon van de leerling.

Alert en klein reageren

Bij sommige leerkrachten met een goede sfeer in de klas heb je in eerste instantie wellicht de indruk dat ze helemaal niet bijsturen. Maar als je preciezer kijkt, valt op dat ze meteen reageren bij vrijwel elke aanzet van leerlingen tot ongewenst gedrag. De blik van de leerkracht gaat dan bijvoorbeeld een fractie van een seconde naar een bepaalde leerling, zoals in het voorbeeld hierboven. Die correcties zijn zo terloops dat ze vaak nauwelijks opvallen en dus ook het verloop van de les niet verstoren, maar ze geven leerlingen wel het signaal dat de leerkracht overzicht heeft en alert is (ze heeft 'ogen in haar rug'). J.S. Kounin, een van grondleggers van het onderzoek naar ordeproblemen, noemde dat *overlapping* en *withitness*.⁵⁰

⁵⁰ Kounin (1970).



Door alert en klein te reageren op een aanzet tot ordeverstoring zorg je dat die reactie geen of slechts een minimale negatieve invloed heeft op de sfeer in de les.

Deze leerkrachten reageren *alert en klein* op ongewenst gedrag van leerlingen als dat nog maar net begonnen is. Dat wil zeggen dat ze in een *zo vroeg mogelijk stadium* en zo klein mogelijk reageren, waarbij hun reactie *zo min mogelijk afwijzend* is, of wellicht zelfs helpend of ondersteunend. Op die manier wordt versterking van het ongewenste gedrag door complementaire reacties van de leerlingen zo veel mogelijk voorkomen: doordat de correcties niet te veel nadruk krijgen, hebben ze geen of slechts een minimale negatieve invloed op de sfeer in de klas en wordt voorkomen dat andere leerlingen de aandacht op de ordeverstoring gaan richten in plaats van op lesinhoud. Alert en klein zijn onderling afhankelijke eigenschappen: doordat je alert reageert, is het ook mogelijk om klein te reageren.

De ordeladder

Wat nu als zo'n kleine ingreep niet helpt? Dan moeten leerkrachten als volgende stap meestal *duidelijker* of *groter* ingrijpen, bijvoorbeeld door even een stilte in hun betoog te laten vallen, (nog intenser) een stukje naar de betreffende leerling toe te lopen of de naam van de leerling te noemen. Een risico van intenser ingrijpen is dat andere leerlingen gefocust raken op het ongewenste gedrag in plaats van op de lesinhoud, en dat leidt af. Het motto blijft dus: hoe kleiner, hoe beter. Het kan toch nodig zijn om nog verder te gaan, bijvoorbeeld door het ongewenste gedrag expliciet te benoemen en aan te geven dat het moet stoppen, en vervolgens duidelijk te maken dat sancties zullen volgen, bijvoorbeeld een leerling op een andere plek zetten. Als eindpunt van zo'n reeks correcties moet je die sancties uiteindelijk wellicht ook opleggen. Daarna kan het op schoolniveau nog verder gaan: schorsen, zodat de leerling enkele dagen niet op school mag komen, of zelfs van school verwijderen (maar dan zijn we ver verwijderd van het onderwerp interacties in de klas). Goede leerkrachten weten veel maatregelen met toenemende intensiteit in te zetten voordat zij een leerling verwijderen of straffen. In paragraaf 8.2 geven we voorbeelden van maatregelen met toenemende intensiteit, en in dat hoofdstuk gaan we ook dieper in op straf en regels.

Naar zo'n reeks bijsturingen met oplopende intensiteit verwijzen we met de term 'ordeladder', waarbij de ordemaatregelen met elke stap op de ladder explicieter en

zwaarder worden. Door laag op die ladder te blijven kun je als leerkracht met weinig energie een goede werksfeer in stand houden en escalatie voorkomen, terwijl je toch het gewenste effect bereikt, namelijk dat het ongewenste gedrag stopt. In termen van de Interpersoonlijke Cirkel betekent het beklimmen van de ordeladder dat je gedrag steeds verder van de oorsprong van de cirkel naar de rand beweegt.

Het is goed om voor jezelf een duidelijk beeld te hebben van de verschillende stappen die jij op de ladder kunt zetten. Je kunt dan bewuster meer of minder sterke correcties inzetten zonder hierover te hoeven nadenken wanneer de situatie zich voordoet. Dan moet je immers snel reageren.

Achtergrondinformatie

Een leerling klassikaal bijsturen bepaalt mede hoe een leerling in de groep ligt

Leerlingen die in de klas herhaaldelijk negatief worden aangesproken door de leerkracht, hebben een grotere kans om later slechter in de groep te komen liggen bij hun medeleerlingen. Vooral voor kwetsbare leerlingen, die wellicht toch al weinig vrienden hebben, kan dit behoorlijk nadelig uitpakken. Vriendschappen in de klas en een goede relatie met klasgenoten hangen namelijk samen met een positieve ontwikkeling van kinderen op zowel sociaal-emotioneel als cognitief vlak. Dit geldt zowel op de basisschool als in het voortgezet onderwijs.⁵¹ Interessant genoeg heeft bijvoorbeeld druk gedrag van leerlingen op zich weinig te maken met goede of slechte relaties met klasgenoten. Pas als leerlingen hier herhaaldelijk klassikaal op worden aangesproken door de leerkracht, leidt het tot problemen voor de leerling in de groep. De leerkracht geeft als het ware een oordeel over de leerling, dat de klasgenoten overnemen. Dit wordt wel *social referencing* genoemd. Dit wil zeggen dat de leerlingen de leerkracht als informatiebron over de leerling gebruiken, oftewel als sociale referent. Ook om deze reden is het aan te raden om als het even kan leerlingen niet klassikaal bij te sturen. Als het dan toch moet, zorg je dat dit zo ‘klein’ of onopvallend mogelijk gebeurt door over een gedifferentieerde ordeladder te beschikken.

Inhoud en formulering van correcties

Eerder gaven we al voorbeelden van zinnen die een expliciete interpersoonlijke boodschap communiceren, zoals ‘Dat vind ik aardig van je’ en ‘Ik ben hier de baas.’ Maar ook iets minder expliciet geformuleerde uitspraken kunnen een interpersoonlijke boodschap overbrengen. Voorbeelden zijn uitspraken als ‘Goed gedaan,’

⁵¹ Endedijk et al. (2022)

‘Luister even allemaal’ en ‘Dat moet ik even opzoeken.’ Over het algemeen kun je zeggen dat leerlingen inhoudelijke complimenten als hoger scoren op Nabijheid (Samen) en correcties lager (d.w.z. meer Tegen). Uitingen als ‘Dat moet ik even opzoeken’ zullen, wanneer je ze aarzelend uitspreekt, minder dominant overkomen (Onder) maar kunnen interpersoonlijk best functioneel zijn. In dit geval laat de leerkracht zien de vraag (en dus de leerling) serieus te nemen, wat positieve gevolgen kan hebben voor de relatie.

Behalve de expliciete inhoud van je woorden heeft ook de manier waarop je ze uitspreekt interpersoonlijke effecten. Het gebruik van de gebiedende wijs is hierbij het duidelijkst. Zinnen als ‘Pak je boek’ en ‘Let eens op’ zijn helder en scoren duidelijk hoog op Invloed, waarbij de laatste zin ook een correctie inhoudt, dus laag scoort op Nabijheid.

Leerkrachten kunnen de zinnen hieronder uitspreken wanneer ze willen dat een leerling die achterstevoren op zijn stoel zit weer ‘gewoon’ gaat zitten. Ze gaan allemaal over hetzelfde, en toch kun je erop rekenen dat deze opmerkingen een verschillend effect hebben op de leerling (en op de rest van de klas, want die hoort deze opmerkingen ook). Nog belangrijker is dat het bijbehorende non-verbale gedrag ook invloed heeft op de uiteindelijke perceptie van elke opmerking.

Wil je alsjeblieft even deze kant op kijken?
 Wil je even deze kant op kijken?
 Wil je deze kant op kijken?
 Wil je nu deze kant op kijken?
 Kun je nu eindelijk eens deze kant op kijken?
 Kijk nu deze kant op!
 Deze kant op kijken!
 Kijk nu eindelijk eens deze kant op!
 Ik wil dat je nu deze kant op kijkt!
 Deze kant op kijken of je gaat eruit!
 Mooie rug hoor, maar ik zie liever je voorkant.
 Ik vind het fijn als je naar mij kijkt in plaats van naar je achterbuurman.
 Vraag een foto van je achterbuurvrouw, dan kun je er elke avond en het hele weekend naar kijken.
 Wat is er zo boeiend achter je?

Wil je je even omdraaien?
 Wil je je alsjeblieft even omdraaien?
 Wat heb ik gezegd over achterstevoren zitten?
 Wil je je omdraaien?
 Wil je je nu omdraaien?
 Wil je je nu eindelijk eens omdraaien?
 Draai je eens even om.
 Draai je nu om!
 Draai je nu eindelijk eens om!
 Ik wil dat je je omdraait!
 Omdraaien!
 Draai je even om of je gaat eruit.
 Kijk toch niet de hele tijd achterom.
 Houd eens op met achterstevoren zitten.
 Ik wil graag je gezicht zien en niet je achterhoofd.
 Het stoort me dat je steeds achterstevoren zit.

Ik sta hier, hoor!	Ik vind het onbeleefd als je steeds met
Heb jij ogen op je rug of zo?	je rug naar mij toe zit.
Ben ik in beeld?	Doe niet zo onbeleefd, ga recht zitten.
Hé, hier ben ik!	Jesse, ik wil graag je gezicht kunnen
Voor je kijken.	zien.
Kijk voor je!	Jesse, ik wil je gezicht zien.
Jesse, niet achter je kijken.	Jesse, voor de duizendste keer ...
Jesse, als je achterstevoren zit, weet ik	Jesse, hoe vaak moet ik je nu nog
niet wat je aan het doen bent.	waarschuwen?
Jesse, waarom zit je omgedraaid?	

Sommige van de opmerkingen zijn vragen, waarbij je ook echt een antwoord zou kunnen krijgen: bijvoorbeeld ‘Wat is er zo boeiend achter je?’, of ‘Jesse, waarom zit je omgedraaid?’ Als je snel wilt bijsturen is zo’n vraag wellicht niet handig, omdat je ook weer iets met dat antwoord moet. Het voordeel van zo’n vraag is echter dat je belangstelling toont en dat de interactie daarmee wellicht aan de rechterkant van de cirkel terecht kan komen. In de vraag ‘Wat heb ik gezegd over achterstevoren zitten?’ zit nog een ander element. Je laat de leerling denken aan wat je als norm gesteld hebt, en daarmee bevordert je wellicht de mate waarin de leerling zich verantwoordelijk voelt voor het oplossen van de situatie.

In het omgaan met leerlingen (maar ook in communicatie in zijn algemeenheid) zijn sommige formuleringen handiger dan andere. Vooral in een leerkracht-klas-systeem waarin de werksfeer niet goed is, zijn de formuleringen van de leerkracht van groot belang. In een systeem met een prettige werksfeer zullen de leerlingen zich er niet zo veel van aantrekken als de leerkracht eens een wat minder handige formulering kiest. In een systeem met een onprettige werksfeer daarentegen zullen leerlingen een onhandige formulering van de leerkracht veelal aangrijpen om de les (nog verder) te verstoren.

In een klas waar geen prettige werksfeer heerst, bestaat de kans dat leerlingen negatieve nuances feilloos oppikken. Zo kan een leerling tegen wie gezegd wordt: ‘Ga eens *even* recht zitten’ voor de grap besluiten om drie tellen recht te gaan zitten, om zich vervolgens weer om te draaien. Wanneer de leerkracht hier iets van zegt, kan de leerling antwoorden: ‘Maar u zei zelf dat ik *even* recht moest gaan zitten, en dat deed ik toch?’ Een opmerking als ‘Mooie rug hoor, maar ik zie liever je voor-kant’ biedt leerlingen alle kansen om een spelletje met de leerkracht te gaan spelen: ‘Ja mevrouw, smaken verschillen.’

Hoewel die inhoudelijke betekenis dus van belang is, zal de uiteindelijke interpersoonlijke boodschap die leerlingen uit de uitspraak afleiden veelal vooral bepaald worden door de manier waarop de leerkracht de zin uitspreekt. Elke zin uit de tabel hierboven kan bijvoorbeeld vriendelijk of streng worden uitgesproken, en de bete-

kenis die de leerlingen uit het gedrag van de leerkracht zullen afleiden hangt voor een groot deel daarvan af. We herhalen nog maar eens: *wanneer het verbale en non-verbale gedrag congruent zijn met elkaar, zal de boodschap het beste overkomen*. Wanneer de non-verbale boodschap en de verbale van elkaar afwijken (bijvoorbeeld met een boos gezicht zeggen: ‘Dat heb je goed gedaan’), zal meestal alleen de non-verbale boodschap overkomen bij de leerling.

Achtergrondinformatie

De ik-boodschap

Een specifieke manier van het uitspreken van ontevredenheid over het gedrag van een leerling is de ik-boodschap, die is ontwikkeld door Thomas Gordon.⁵² Hij stelt dat zo’n boodschap drie elementen moet hebben:

Beschrijvingen van

- het gedrag van de leerling dat je ongewenst vindt in beschrijvende, niet-beoordelende, vorm;
- het gevoel dat dit bij jou oproept zonder de leerling te beschuldigen;
- de concrete gevolgen voor jouw gedrag of de situatie.

Bijvoorbeeld: ‘Jesse, wanneer je omgedraaid zit (gedrag) voel ik me niet gerespecteerd (gevoel), en daardoor word ik afgeleid. Daardoor kan ik niet goed lesgeven (gevolg voor jouw gedrag) en kan de klas de stof niet begrijpen (gevolg voor de situatie).’



Om je te realiseren welke manieren je gebruikt om bij te sturen, kun je een collega vragen dit in een les te observeren (**oefening 7.5**).



Oefening 7.6 laat je nadenken over de zwaarte van bijsturingen van ongewenst gedrag van leerlingen en welke je zou willen gebruiken.

⁵² Gordon (1979)



Wanneer je een lesje aan collega's of een groepje leerlingen geeft, kun je in **oefening 7.7** bijsturen uitproberen.

Adressering en bijsturen

Het is van groot belang dat de leerlingen van wie je het gedrag wilt bijsturen weten dat zij degene zijn tot wie je je richt. Het is daarom van belang om leerlingen duidelijk te *adresseren*. Dat kan zowel verbaal, bijvoorbeeld door namen te noemen, als non-verbaal, bijvoorbeeld door iemand aan te kijken. Een combinatie van beide is nog duidelijker. Ook hier geldt weer dat hoe minder nadrukkelijk dit gebeurt, des te beter: adresseer de leerling in eerste instantie liefst klein en non-verbaal. Wanneer je geen (goed) oogcontact kunt krijgen met de leerling die je wilt bijsturen, begin dan pas met het noemen van een naam. Wil je meerdere leerlingen aanspreken, zorg dan ook voor een duidelijke adressering.

8 Reageren op uitdagend leerlinggedrag⁵³

In de vorige hoofdstukken hebben we algemene principes in de interactie tussen leerkracht en leerlingen besproken, zoals het bestendigen, sturen en bijsturen van leerlinggedrag. We gaan in dit hoofdstuk gedetailleerder in op een aantal veelvoorkomende leerlinggedragingen die voor leerkrachten vaak een uitdaging vormen: ordeverstoringend gedrag, (vervelende) opmerkingen, tegenvallende prestaties en emotionele uitingen van leerlingen tijdens de les. De laatste paragraaf van dit hoofdstuk gaat over leerlingen bij wie meer hardnekkige gedragsproblemen spelen; dat zijn leerlingen die niet genoeg hebben aan ‘normaal klassenmanagement’ en vaak minder reageren op de interventies van leerkrachten. Eerst gaan we in op het belang van het herwaarderen van negatieve emoties die een gevolg kunnen zijn van uitdagend leerlinggedrag.

8.1 Herwaarderen van negatieve emoties

Fadie is vierdejaars pabostudent, en vandaag is hij verantwoordelijk voor groep 7. Hij heeft zich erop verheugd vandaag een les te geven over de ademhaling en de bloedsomloop. Hij heeft veel tijd besteed aan de voorbereiding. Nadat hij verteld heeft wat het onderwerp van de les zal zijn, zegt Jasmijn dat ze vandaag nergens zin in heeft, en al helemaal niet in deze les. Fadie is behoorlijk teleurgesteld en zegt: ‘Dan moet je maar zin maken, Jasmijn.’ Jasmijn kijkt verongelikt. Ze is niet

⁵³ In dit hoofdstuk presenteren we mogelijke reacties van leerkrachten op leerlinggedrag die beschreven zijn in Den Brok et al. (2020), en die zijn gebaseerd op interviews met leerkrachten en observaties van hun lessen in multiculturele klassen. De indeling van de soorten situaties is gebaseerd op werk van Admiraal et al. (1996), maar is ook meer recent gebruikt in onderzoek (bijv. Theelen, 2021).

van plan om nog haar schrift te pakken en zit te mokken. Fadie wordt daar boos om, waarop Jasmijn, ook boos, roept: 'Ik hoef dat toch niet leuk te vinden?'

Bij de uitdagende leerlinggedragingen die we in dit hoofdstuk gaan bespreken, is de kans aanwezig dat zij bij leerkrachten negatieve emoties oproepen, zoals in het voorbeeld van Fadie en Jasmijn. Wanneer leerkrachten negatieve emoties laten zien, zoals ontevredenheid, boosheid of machteloosheid, kan de sfeer in de klas verslechteren, omdat dit kan leiden tot complementaire interacties aan de linkerkant van de Interpersoonlijke Cirkel, zoals ruzie of strijd met leerlingen (of, zoals in het geval van Jasmijn, boosheid bij zowel Fadie als Jasmijn).

Kenmerkend voor professioneel functioneren is dat je negatieve emoties weet te reguleren, zodat je gedrag niet te veel wordt bepaald door irritatie, boosheid of drift. Wanneer je zo'n negatieve emotie hebt, is het daarom nuttig je daarvan bewust te zijn of te worden, en te proberen die emotie te veranderen. Wanneer je de negatieve emotie kunt omzetten in een positieve, zoals begrip en blijdschap, kun je de sfeer juist verbeteren. Je kunt dan reageren met vriendelijk gedrag aan de rechterkant van de cirkel. In het voorbeeld van Fadie en Jasmijn betekent dit bijvoorbeeld dat Fadie zich zijn ontevredenheid en irritatie moet realiseren, en wellicht ook de bron daarvan. Zijn teleurstelling kan voortkomen uit zijn intensieve voorbereiding en het feit dat hij zich juist verheugd had op de les, terwijl Jasmijn het geen leuk vooruitzicht vindt. Hij moet zich over die teleurstelling heen zetten en hem omzetten in een andere emotie, bijvoorbeeld in zorg om Jasmijns gevoel van lusteloosheid. Hij kan Jasmijn vragen hoe het komt dat ze geen zin heeft.

Wanneer je weet dat bepaald gedrag je negatief raakt, kun je dus proberen die negatieve emotie te controleren, of zelfs proberen om haar om te zetten in een positievere emotie. Dit wordt ook wel het herwaarderen van emoties genoemd. Dat kan helpen om in plaats van de complementaire een niet-complementaire reactie te vertonen. Je kunt jezelf daartoe de vraag stellen of er ook een positieve opbrengst van deze gebeurtenis te bedenken valt. In het geval van Fadie kan dat zijn dat zijn relatie met Jasmijn kan verbeteren wanneer hij haar een vraag stelt. We tekenen daarbij aan dat zo'n reflectie in eerste instantie waarschijnlijk alleen achteraf zal lukken, na afloop van de les. Wanneer je regelmatig zulke reflecties hebt, zul je ook tijdens de les tot het beantwoorden van zo'n vraag kunnen komen.

Uiteindelijk is het mooi wanneer je in staat bent om negatieve emoties te voorkomen. In elk geval is het van belang dat je je realiseert welke interpersoonlijke boodschappen over je emoties leerlingen kunnen afleiden uit je non-verbale gedrag – vooral je gezichtsuitdrukking, zoals we bespraken in paragraaf 6.2.

Ten slotte willen we niet suggereren dat je nooit gedrag aan de Tegenkant van de Interpersoonlijke Cirkel mag tonen. Het kan nuttig of noodzakelijk zijn om een leerling duidelijk te laten weten dat bepaald gedrag niet acceptabel is. Een groot deel van de rest van dit hoofdstuk gaat over hoe je dat adequaat kunt doen.



Probeer je emoties te herkennen en zo nodig te reguleren en herinterpreteren.

8.2 Ordeverstoring gedrag

In vrijwel elke les komt leerlinggedrag voor dat de leerkracht moet bijsturen. Je kunt ordeverstoringen op veel verschillende manieren voorkomen, bijvoorbeeld door te werken aan een goede relatie met je klas. In het kader met achtergrondinformatie in paragraaf 2.3 wijst de curriculaire benadering van klassenmanagement op het belang van motiverende werkvormen en lesstof, en de ecologische benadering op een goede organisatie van de klas.

Ordeverstoringen duren vaak maar kort, maar ze kunnen een grote impact hebben op de leerling(en) en leerkracht, omdat ze vaak het leerproces onderbreken en schade kunnen toebrengen aan de interpersoonlijke relatie van de leerkracht met de klas. Zoals we in het vorige hoofdstuk lieten zien, is het handig om zo vroeg (alert) en zo 'klein' mogelijk op verstoringen te reageren, voordat die escaleren. Wat kun je doen om het gedrag van leerlingen bij te sturen?

Ordemaatregelen

Ordeverstoringen kunnen verschillend van aard zijn. Soms gaat het om één of enkele leerlingen, soms om vrijwel de gehele klas. Verder is er onderscheid in de graad van verstoring: stil, niet-taakgericht gedrag (niet opletten) versus niet-taakgericht gedrag met veel geluid, zoals praten of roepen door de klas. Sommige verstoringen onderbreken de lopende gang van zaken, andere zijn zo klein dat de lesactiviteit gewoon doorgaat. We onderscheiden twee soorten ordeverstoringen.

Bij *niet-taakgericht gedrag van één of enkele leerling(en)* is de aard van de verstoring dusdanig beperkt dat de (leer)activiteit van de rest van de klas gewoon kan doorlopen. De leerkracht wil bij dit type verstoringen veelal het niet-taakgerichte gedrag van de leerling(en) stoppen en de lopende activiteiten gaande houden. Soms kun je dit gedrag ook gewoon negeren omdat bijsturen juist meer afleidt van de lesactiviteit.

Dit zijn voorbeelden van interventies met oplopende intensiteit die leerkrachten in deze situatie kunnen hanteren (zie ook oefening 7.6):

- de leerling aankijken terwijl je les blijft geven;
- de leerling aankijken en wachten;

- in de buurt van de leerling gaan staan;
- een hand op de tafel van de leerling leggen;
- non-verbaal bijsturen (wenkbrauwen optrekken, aanwijzen, stopgebaar, stiltegebaar, met ogen naar boek wijzen);
- kort stoppen met praten als je bezig bent met instructie;
- een vriendelijk grapje maken;
- de leerling herinneren aan de opdracht ('In het boek dat je voor je hebt ...');
- de leerling een beurt geven;
- de naam van de leerling noemen;
- complimenten geven aan leerlingen die wel het gewenste gedrag laten zien;
- zeggen welk gedrag gewenst is.

Ingrijpende zijn *verstoringen door één of enkele leerling(en) of de gehele klas met onderbreking van de lesactiviteit*. Meestal willen leerkrachten bij dit type verstoringen niet alleen het niet-taakgerichte gedrag van de betreffende leerlingen stoppen, maar willen ze ook zo snel mogelijk weer verder met de les, én de relatie met die leerlingen (en met de rest van de klas) niet beschadigen. Bij deze verstoringen kunnen leerkrachten behalve de voorgaande interventies ook de volgende manieren gebruiken om leerlingen bij te sturen:

- de instructie onderbreken en wachten;
- vragen of er iets aan de hand is;
- aan de klas vertellen welk gedrag je wel wilt zien ('Pak je schrift, ga in stilte werken');
- benoemen van gewenst gedrag ('Ik wil dat je stil bent en luistert als ik praat');
- het gedrag dat je ziet goed hoorbaar benoemen ('Jullie praten door mij heen');
- de correctie positief verwoorden ('Wat je vertelt is erg interessant, maar het past niet bij het onderwerp waarmee we bezig zijn');
- het eigen gedrag en consequenties van het gedrag van de klas benoemen ('Ik wacht nu te lang. Ik ga nog één keer waarschuwen, als het dan niet stil is, gaan we de tijd inhalen in de pauze');
- wachten en luisteren of de vermaning effect heeft;
- het effect van het leerlinggedrag op de klas en eventueel de leerkracht benoemen ('Je onderbreekt mijn verhaal. Ik moet daar steeds opnieuw mee beginnen, waardoor het lang gaat duren');
- herinneren aan afspraken ('Je mag wel daar gaan zitten, maar dan moet je wel opletten');
- de klas als geheel vermanend toespreken;
- de leerling de regel laten opnoemen ('Wat is de regel?');
- een paradoxale opdracht geven ('Ga maar even staan en raar doen. Willen nog

meer leerlingen even raar doen?’) – dit mag niet als dit bedoeld is als straf of om de leerling te kijk te zetten.

- als het gedrag aanhoudt een consequentie aankondigen;
- de aangekondigde consequentie uitvoeren.

Een valkuil is om, nadat je een van de bovenstaande interventies hebt uitgevoerd, direct met de les door te gaan of van de betreffende leerling weg te lopen zonder te wachten of je ingreep effect heeft gehad. Wanneer je maatregelen neemt die wat intensiever zijn en dus hoger op de ordeladder zitten, is het van belang om dat nadrukkelijk wel te doen.

We komen terug op de kracht van leerkrachtgedrag met veel Nabijheid. Wanneer een intense ordemaatregel is uitgevoerd, is het verstandig om actief te werken aan het herstel van de relatie. Dat is vaak beter mogelijk buiten de klas dan in de klas. Een leerkracht gaat dan buiten de les met de leerling in gesprek, niet om de strijd die in de klas plaatsvond voort te zetten, maar om belangstelling te tonen voor de leerling, en eventueel voor de oorzaken van het ongewenste gedrag.



Bij het bijsturen is het belangrijk om goed onderscheid te maken tussen streng en confronterend gedrag. **Oefening 8.1** gaat daarover.

Regels stellen

Naast het reageren op ordeverstoringen met ordemaatregelen handelen leerkrachten veelal proactief door enkele regels te stellen, zodat leerlingen weten welk gedrag van ze verwacht wordt. Zo kan een goede gang van zaken in de les worden bevorderd. Hiermee kun je wellicht ook ordeverstoringen voorkomen. Elke school kent regels zoals het rooster, op tijd komen, hoe te handelen bij ziekte, enzovoort. Daarnaast mogen leerkrachten meestal in hoge mate zelf bepalen welke regels er in hun klas gelden, bijvoorbeeld: van tevoren melden wanneer je je huiswerk niet gemaakt hebt, of je vinger opsteken wanneer je het woord wilt. Bij leerkrachten met een goede sfeer in de klas blijven veel van dergelijke regels vaak impliciet, maar leerkrachten maken er vaak ook een paar expliciet wanneer ze dat nodig vinden in hun eerste contacten met een klas, zoals in het voorbeeld aan het begin van paragraaf 5.2.

Voor effectieve regels en naleving daarvan is het belangrijk te weten:

- welke regels je wilt stellen;
- hoe je die regels wilt stellen;
- wat je gaat doen wanneer je regels overtreden worden.

De eerste vraag is of je de regels aan het begin zelf vertelt en uitlegt, samen met de leerlingen over de regels overlegt, of (een deel van) de regels pas uitlegt als het nodig is. Als er bijvoorbeeld nooit iemand te laat uit de pauze komt, heeft het weinig nut om hier aan het begin al een regel over te verkondigen.

Bij het kiezen van een geschikte manier om regels te communiceren is het van belang om na te gaan wat voor leerlingen ‘gewoon’ is. Hoe vanzelfsprekender het is dat regels in lessen gelden, des te groter is de kans dat leerlingen zich aan die regels zullen houden. Laat regels dus zo goed mogelijk aansluiten bij de algemene schoolregels. Algemeen bekende regels hoeft je wellicht ook niet te herhalen. Een beperkt aantal regels werkt beter dan een groot aantal regels, en positief geformuleerde regels werken beter dan negatief geformuleerde regels. Dus bijvoorbeeld: ‘Als je iets wil vragen, steek je je vinger op’, en niet ‘Je mag niet praten zonder eerst je vinger op te steken.’ In het primair onderwijs zal er in het algemeen meer aandacht nodig zijn voor het expliciteren van regels dan in het voortgezet onderwijs. Hoe minder leerlingen ervaring hebben in het onderwijs, des te minder ze gepast gedrag vanzelfsprekend vinden, en des te meer je de regels dus moet expliciteren en zelfs onderwijzen.

Met het op papier zetten van regels maak je die regels bijzonder. Als er op zo’n papier staat dat leerlingen hun vinger moeten opsteken als ze het woord willen, zullen de leerlingen dit mogelijk een vreemde manier van doen vinden. Het is toch heel gewoon dat je je vinger moet opsteken? Waarom moet dat nou op zo’n papier staan? Het lijkt daarom effectiever om alleen speciale regels zo vast te leggen. Hetzelfde geldt voor regels op het bord zetten, en het komt op leerlingen meestal ook niet gewoon over als je tijdens de eerste les uitgebreid aandacht besteedt aan heel voor de hand liggende regels.

Achtergrondinformatie⁵⁴

Regels, normen en waarden

Een regel is een geëxpliciteerde norm, soms op papier of op het bord, maar meestal maak je mondeling duidelijk wat wel of niet mag, wat de normen zijn. Aan regels en normen liggen waarden ten grondslag. In een school delen leerkrachten en schoolleiding over het algemeen een aantal waarden, zoals respect voor elkaar, gezondheid, democratisch burgerschap en het bevorderen van de cognitieve, sociale, psychomotorische en emotionele ontwikkeling van leerlingen. Van daaruit komen normen naar voren, dat wil zeggen opvattingen over wat wel en niet normaal is. Voorbeelden van normen zijn: er moet een vriendelijke, veilige werksfeer in de school en klas heersen waarin iedereen ongestoord

⁵⁴ Zie hiervoor ook hoofdstuk 6 van Bennett (2022)

kan werken; je pest elkaar niet; racistische uitingen zijn uit den boze; de kantine biedt gezond voedsel aan; in de lessen is ruimte voor de gevoelens van leerlingen en leerkracht. Veel van die normen zijn gemeengoed, maar leerlingen zullen van jou willen weten in hoeverre ze ook bij jou gelden. Wanneer leerlingen jou als nieuwe leerkracht ‘uitproberen’, vragen ze je eigenlijk om jouw normen te expliciteren.

Leerkrachten hebben soms de neiging de regels die ze gesteld hebben *afspraken* te noemen. Als ze dat nodig vinden, herinneren ze leerlingen dan aan ‘de afspraken’ (‘We hebben toch afgesproken dat ...?’). Leerlingen ervaren zo’n herinnering vaak – terecht – als niet-gerechtvaardigd. Immers, zij hebben geen stem gehad in het opstellen van de regels. Je kunt ervoor kiezen om ze *wel* een rol te laten spelen in het opstellen van regels, en dat is een heel goede strategie om leerlingen meer verantwoordelijkheid te laten voelen voor een goed klasklimaat. Je geeft ze dan een verantwoordelijkheid die ze goed blijken te kunnen dragen, zelfs al in groep 1 en 2. Zo’n gesprek ziet er met vierjarigen natuurlijk anders uit dan met zestienjarigen, maar vereist onafhankelijk van de leeftijd van de leerlingen de nodige vaardigheden van de leerkracht. Het is niet gemakkelijk om met een klas leerlingen een gesprek aan te gaan over de vraag welke regels er in de klas zouden moeten gelden. Het resultaat van zo’n gesprek is idealiter dat er sprake is van afspraken in plaats van regels, en dat een herinnering eraan wel gerechtvaardigd is. Zo’n resultaat maakt de exercitie zeker de moeite waard. En lukt het de eerste keer niet, dan is het goed om het volgende jaar of in een andere klas nog eens te proberen, nadat je goed hebt nagedacht over de reden waarom het proces de vorige keer niet goed verliep.⁵⁵ Een onderdeel van een dergelijk gesprek kan bijvoorbeeld zijn dat leerlingen en leerkracht vertellen hoe een fijne les er volgens hen uitziet, en eventueel ook wat er moet gebeuren als het leerlinggedrag hier niet mee strookt. Als de leerlingen bepaalde regels lastig vinden, kan het helpen om een gezamenlijke beloning voor de klas te bedenken (bijvoorbeeld spelletjes spelen) als het wel lukt. Let wel op dat degenen voor wie de regels onhaalbaar blijken hiervan niet de dupe worden, omdat zij de schuld krijgen als er geen beloning komt. Stel haalbare regels en doelen en help de klas deze te behalen. Stel een beperkt aantal regels, en formuleer geen regels over gedrag dat al algemeen aanvaard is.

Regels handhaven

Effectieve handhaving van regels komt meestal neer op het voorkomen en bijsturen van leerlinggedrag. Je kunt de leerlingen helpen door ze op de regels te wijzen als

⁵⁵ Zie bijvoorbeeld: https://www.klassenmanagement.ncj.nl/km_bouwstenen/gedragsmanagement/gedragsregels-samen-ontwerpen



Stel een beperkt aantal regels, en formuleer geen regels over gedrag dat al algemeen aanvaard is.

het mis dreigt te gaan (dus voor het te laat is): wees alert en houd het klein. Als het een leerling dan toch niet lukt om zich aan de regel te houden, is het belangrijk dat je zo snel mogelijk na de overtreding reageert, met zo min mogelijk agressie. Bij snelle reacties op (beginnend) probleemgedrag is meestal een lagere intensiteit van bijsturen voldoende, liefst in eerste instantie non-verbaal. Hoe lager de intensiteit, des te vanzelfsprekender de betreffende leerling het zal vinden om zich aan de regel te houden. Bij de regel 'stil zijn tijdens de instructie' kun je de leerling helpen met alle interventies uit het eerste blok van de vorige paragraaf, beginnend met aankijken terwijl je les blijft geven en zo nodig oplopend tot zeggen dat het stil moet zijn tijdens de instructie, of andere leerlingen die stil zijn een compliment geven. Ook hier is het weer behulpzaam om de ordeladder in gedachten te houden en weten te hanteren.

Consequent willen zijn is een lastig vraagstuk voor (met name beginnende) leerkrachten bij de handhaving van regels. Zowel leerlingen als collega's wijzen beginnende leerkrachten nogal eens op inconsequenties en dat ze 'consequent moeten zijn'. Maar wat betekent *consequent zijn*? Er zijn grofweg drie betekenissen, en alle drie zijn problematisch:

- Altijd doen wat je zegt: 'Wie nu nog praat, gaat eruit.' Dit is niet altijd mogelijk, en ook niet altijd wenselijk. Het is afhankelijk van wat je gezegd hebt en wat er in de klas gebeurt. Met name dreigementen kun je niet altijd eerlijk uitvoeren, en die kun je dan dus ook beter niet uiten.
- Iedere leerling hetzelfde behandelen: de brave, hardwerkende leerling die per ongeluk een keer een regel overtreedt moet op precies dezelfde manier (d.w.z. even hard) worden aangepakt als de leerling die regelmatig voor problemen zorgt. Leerlingen in deze zin gelijk behandelen is een onmogelijke en zelfs oneerlijke opgave. Ook vindt de klas zelf dit vaak onrechtvaardig. Leerlingen zijn nu eenmaal allemaal verschillend en hebben er recht op dat leerkrachten waar mogelijk rekening houden met die verschillen.
- In elke situatie hetzelfde handelen: bij een gewone les of op vrijdagmiddag tijdens de laatste les moeten leerlingen net zo stil zijn als bij een toets. In elke situatie hetzelfde handelen is onwenselijk.

Voorbeelden van waar je allemaal aan kunt denken wanneer het gaat over verschillen tussen leerlingen en de context van een gebeurtenis, zijn:

- tijdstip van de dag, week, schooljaar;
- wat er de vorige les is gebeurd;
- welke les erna komt;
- het weer: storm, heet, koud;
- of het huiswerk wel of niet gemaakt is;
- of het huiswerk moeilijk was;
- de relatie met deze klas;
- of er gewaarschuwd is;
- de moeilijkheid van het onderwerp voor deze leerling;
- de interesse voor het onderwerp van deze leerling;
- de opvatting van deze leerling over de leerkracht;
- kenmerken van de leerling: thuissituatie, dyslexie, ADHD enzovoort;
- of de leerling honger heeft;
- wat leerlingen op sociale media hebben gezien;
- hoe de leerling in de klas ligt;
- gedrag van de leerling in andere, eerdere situaties;
- hoe vaak het gedrag eerder is vertoond.

Dit alles betekent dat er uitzonderingen zijn bij het handhaven van regels. In uitzonderlijke situaties kan het beter zijn om een regel niet te handhaven. Het is dan wel van belang dat het ook voor de leerlingen duidelijk en begrijpelijk is dat het om een uitzonderlijke situatie gaat.

Ten slotte is het van belang dat je je zelf ook houdt aan bepaalde regels die je hebt gesteld. Wanneer leerlingen niet mogen eten in de les, helpt het bij het handhaven van die regel als je zelf ook niet eet.



In **oefening 8.2** evalueer je de regels die je hanteert.

Straffen

Binnen de lessituatie is straf een van de meest intense vormen van corrigeren, die hoog op de ordeladder staat en in principe een ongewenste vorm van corrigeren is. Voor beginnende leerkrachten kan straffen een laatste redmiddel zijn in pogingen om de orde te herstellen, maar straffen brengen het risico met zich mee dat ze de relatie met de klas kunnen verslechteren. Straffen hebben ook lang niet altijd het

gewenste effect, namelijk leerlingen helpen om hun gedrag te verbeteren. Het is bewezen dat het belonen van gewenst gedrag vele malen effectiever is. Bij het toepassen van straffen kun je soms zelfs een averechts effect verwachten. We bespreken nu enkele principes voor de toepassing van straf die de kans dat het averechts werkt helpen verkleinen.

Straffen zijn ruwweg onder te verdelen in twee soorten. Bij de eerste soort moeten leerlingen iets onplezierigs doen. Ze krijgen dan bijvoorbeeld een extra taak, zoals een opstel schrijven, extra huiswerk maken, het lokaal vegen, het schoolterrein opruimen of nablijven. Bij de tweede soort straf wordt leerlingen iets plezierigs onthouden. Ze moeten dan bijvoorbeeld tijdens de pauze binnenblijven of mogen niet op de computer.

Om een straf een positief effect te laten hebben moet de leerling ervan kunnen leren; dat wil zeggen dat de straf helpt om het gewenste gedrag te gaan vertonen. Het verwijderen van de tafel van de leerling uit een groepje of de leerling op een andere plek laten zitten kan de leerling helpen om minder afgeleid te raken en zich op de les te concentreren. Een opstel schrijven kan de leerling helpen om gemiste stof in te halen.

Het geven van een straf kan ook bedoeld zijn om te voorkomen dat het leerproces van andere leerlingen verstoord wordt. De leerling uit de klas sturen bijvoorbeeld is dan in zoverre nuttig, maar alleen voor de andere leerlingen. De leerling zelf mist de les en leert ook niet om gewenst gedrag te vertonen.



Om in
gedachten te
houden

Helpt de straf die je geeft de leerling?

Bij het bepalen van welke straf je hanteert, is het goed om rekening te houden met de volgende vragen:

- Heeft de leerling de kans gehad om gewenst gedrag te vertonen met hulp van de leerkracht? Heeft de leerkracht de leerling bijvoorbeeld op tijd herinnerd aan het gewenste gedrag als het mis dreigt te gaan?
- Past de straf naar aard en zwaarte bij het ongewenst gedrag dat de leerling heeft vertoond, en past ze bij diens ontwikkelingsfase?
- Heeft de straf een duidelijk begin en einde?
- Is het voor de gestrafte leerling duidelijk waarom hij of zij gestraft wordt?

Het is moeilijk om tijdens de les, wanneer je misschien toch al gespannen bent, al deze vragen goed af te wegen. Het is daarom een goed idee om als je straf wilt geven,

dat na de les te doen, in een gesprek met de betreffende leerling. Als je leerlingen in de klas hebt die het lastig vinden om gewenst gedrag te vertonen, kan het handig zijn om te bespreken hoe je hen kan helpen, en/of ze van tevoren te vertellen hoe je met ongewenst gedrag zult omgaan en waarom.

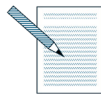
Wat je zeker *niet moet doen* op het terrein van straffen:

- een straf geven die voor de leerling overkomt als vergelding of wraak, want dit roept vrijwel zeker een tegenreactie op;
- straffen met punten/cijfers, omdat deze een afspiegeling van prestaties moeten zijn en geen indicatie van goed of slecht gedrag;
- de hele klas verantwoordelijk stellen voor iets waarvan je de dader niet hebt kunnen achterhalen;
- te moeilijke proefwerken geven om de orde te herstellen; dit is onrechtvaardig voor leerlingen en zal al gauw een tegenreactie oproepen;
- leuke dingen achterwege laten in de 'moeilijkere' klassen. Juist daar is het van belang om in een goede relatie te investeren.

Onderstaande tabel geeft een overzicht van mogelijke straffen.

<i>Sociale straf</i>	<i>Activiteitenstraf</i>
• Ergens anders gaan zitten • Aan de tafel van de leerkracht zitten • In de hoek, op de gang staan • (Donder)preek • Verwijderen uit de les/klas • Naar huis sturen • Schorsen • De mogelijkheid tot herkansing ontnemen • Thuis inlichten • Belonen van gewenst gedrag bij een ander	• Bord uitvegen • Planten verzorgen • Corvee • Vegen • Strafwerk • Extra huiswerk • Materiële schade herstellen • Iets voor een medeleerling doen • Iets voor een (andere) leerkracht doen • Mop vertellen
<i>Materiële straf</i>	<i>Ruilstraf</i>
• Telefoon inleveren • Boete • Privileges intrekken • Schadevergoeding • Een goed doel steunen	• Strafpuntensysteem voor één leerling (bijvoorbeeld drie punten is één uur nablijven) • Strafpuntensysteem voor de klas

<i>Tijds straf</i>	<i>Fysieke straf</i>
• Nablijven • Volgende ochtend om acht uur melden • Op een speciaal daartoe ingesteld uur terugkomen	• Opdrukken (push-ups) • Rondje om de school rennen



In **oefening 8.3** kijk je welke straffen je wel of niet wilt gebruiken en hoe zwaar ze zijn.

8.3 Opmerkingen van leerlingen

Terwijl de leerkracht vertelt over de oorzaken tot de Tachtigjarige Oorlog, steekt Steven zijn vinger op. De leerkracht geeft hem het woord en Steven vraagt: ‘Wie heeft die oorlog gewonnen, meneer?’ De leerkracht is van zijn à propos gebracht en zegt: ‘Daar gaat het nu niet over.’

Bij opmerkingen van leerlingen start en leidt de leerling de interactie, en niet de leerkracht. Het verschil met een ordeverstoring (ongewenst leerlinggedrag) is dat in deze situatie leerlingen wel taakgericht zijn. De leerling reageert bijvoorbeeld inhoudelijk op een manier die de leerkracht niet had voorzien of maakt een grapje over het onderwerp. De leerkracht wil in zo’n situatie meestal kort ingaan op de leerling en de lopende activiteit zo snel mogelijk weer vervolgen. Dat kan op allerlei manieren, bijvoorbeeld door eerst te luisteren en aan te geven wanneer het onderwerp aan de orde kan komen; dat zou in het voorbeeld hierboven waarschijnlijk een productievere reactie zijn geweest. De leerkracht kan de opmerking ook inhoudelijk inpassen in het betoog door er direct inhoudelijk op in te gaan.

In het voorbeeld hierboven had Steven ook een grapje kunnen maken door te zeggen: ‘Die oorlog duurde toch honderd jaar?’ Even lachen als moment van ontspanning tijdens de instructie zou dan een adequate reactie kunnen zijn.

Een adequate reactie wordt in veel gevallen gekenmerkt door leerkrachtgedrag met redelijk hoge Invloed en Nabijheid. Wanneer de leerkracht echter zou vragen: ‘Wat bedoel je precies, Steven?’, dan is de reactie Nabij met een minder hoge Invloed

en zal de leerkracht minder snel kunnen doorgaan met de instructie. Een voordeel is echter dat de leerling zich dan beter gehoord zal voelen. Als er tijd is, kan dit ook een kans zijn om extra onderwerpen te bespreken of misverstanden weg te nemen.

Ten slotte zijn er opmerkingen waarvoor de leerkracht de activiteit beter kan stoppen om er uitgebreider aandacht aan te besteden, bijvoorbeeld in het geval van discriminatie. Wanneer Steven in het voorbeeld hierboven zou zeggen ‘Spanjaarden zijn gewoon allemaal lui!’, dan zou de leerkracht hierop in kunnen gaan omdat discriminerende opmerkingen ongewenst zijn.⁵⁶

Een heel andere type opmerkingen zijn uitingen van leerlingen die al dan niet bewust bedoeld zijn om jou als leerkracht persoonlijk te raken of uit te dagen. Dat kan bijvoorbeeld gaan over je uitspraken, gedrag, uiterlijk of kleding, of een tic. Dit soort opmerkingen zijn meestal onderdeel van een minder positieve relatie of een ongunstige interactiereeks waarin je met een leerling verzeild bent geraakt:

- Leerkracht: ‘Shani, Kelly, ga recht zitten.’
- Kelly: ‘U zit toch ook niet recht?’
- Leerkracht: ‘Daar gaat het nu niet om.’
- Kelly: ‘Jawel.’
- Leerkracht: ‘Ik waarschuw je: recht zitten!’
- Kelly: ‘Nee.’
- Leerkracht: ‘Ga er maar uit!’
- Kelly: ‘U bent altijd oneerlijk en u ziet er raar uit.’

De laatste opmerking kan hard aankomen en kan je uitlokken om nog bozer te reageren. Professioneel gedrag betekent echter dat je je daartoe niet laat verleiden. Het kan helpen om die opmerking te zien in het kader van de uit de hand gelopen interactie aan de linkerkant van de Interpersoonlijke Cirkel, en niet als een echt gemeen-de persoonlijke aanval, een vorm van herwaardering. Een gesprekje na afloop van de les zal nodig zijn om de lucht te klaren. Een zo rustig mogelijke reactie, zoals ‘Ga er nu maar uit’, is een goede optie. Een nog betere optie is vermoedelijk om deze interactie helemaal niet aan te gaan en op een rustig moment te bespreken waarom de leerling onderuitgezakt op haar stoel zit, of uit te leggen welk gedrag je wel graag ziet en waarom. Je kunt ook proberen het gedrag te veranderen door de leerling elke keer dat zij wel rechtop zit heel positief te benaderen.

⁵⁶ In de lesbrief *Bespreken schietincident Utrecht, 18 maart 2019* vind je heel concrete aanwijzingen voor het voeren van een dergelijk gesprek (https://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/425799/Les-brief_bespreken_schietincident_Utrecht_18_maart_2019.pdf?sequence=1).



Opmerkingen van leerlingen zijn zelden bedoeld om je persoonlijk te kwetsen.

8.4 Tegenvallende prestaties

Een leerkracht bespreekt met de klas eerder behandelde grammaticale onderwerpen: ‘Wie kan mij nog even vertellen wat een bijwoordelijke bepaling ook alweer is?’ Verschillende leerlingen steken hun vinger op, en ze geeft Ellen de beurt: ‘Dat is een stuk zin dat iets zegt over een zelfstandig naamwoord, toch?’ De leerkracht zegt daarop: ‘Dank je wel, en wat denk jij Saïda?’ Saïda geeft vervolgens het juiste antwoord.

In deze situatie ervaart de leerkracht een tegenvallende prestatie van Ellen, die een verkeerd antwoord geeft. Zij wordt bedankt, wellicht voor het actief meedoen, en de leerkracht speelt de vraag door naar een andere leerling. Dit is een opeenvolging van gedragingen die allemaal redelijk hoog scoren op Nabijheid en variëren op Invloed van vrij hoog (bedanken en de beurt geven) tot gematigd laag (luisteren naar het antwoord). Wellicht wilde de leerkracht Ellen gemotiveerd houden en hoopte ze via een andere leerling inhoudelijke feedback voor Ellen te realiseren. De leerkracht had ook voor een heel andere reactie kunnen kiezen, om ontevredenheid met Ellens prestatie te tonen, laag op Nabijheid en hoog op Invloed: ‘Ellen, dat is fout, dit hadden we toch allang behandeld?’ Daarmee zou de leerkracht ook feedback geven op Ellens prestatie. Of de leerkracht had kunnen vragen: ‘En wat is dan een bijvoeglijke bepaling?’ Dit laatste verdient de voorkeur, omdat Ellen nu de kans krijgt om zelf haar fout te herstellen en te leren.

Onder ‘tegenvallende prestaties’ verstaan we gevallen waarin leerlingen niet-taakgericht aan de slag gaan, iets niet begrijpen, geen antwoord geven of een verkeerd antwoord geven. In deze situaties willen leerkrachten de leerling(en) in kwestie meestal feedback geven om hun gedrag zo snel mogelijk te veranderen in de gewenste richting. Wanneer het om inhoudelijk tegenvallend gedrag gaat (een verkeerd antwoord, slechte scores op een proefwerk), is leerkrachtgedrag met een lage Invloed en hoge Nabijheid vaak een goede keuze. Je geeft leerlingen dan de gelegenheid om uit te leggen wat ze moeilijk vinden of niet begrijpen, zodat je het daarna beter kunt uitleggen. Meer algemeen, in klassen met een positief klimaat en wederzijds vertrouwen durven leerlingen eerder

feedback en hulp te vragen omdat zij niet bang hoeven te zijn voor een negatieve reactie.

8.5 Emotionele uitingen

In een geschiedenisles over de West-Indische Compagnie in het vmbo onderbreekt een leerling met Surinaamse achtergrond het betoog van de leerkracht door te schreeuwen: 'Jullie zijn vuile slavenhandelaars!'

Leerlingen kunnen soms (onverwacht) fel en emotioneel op een leerkracht reageren, waardoor een breuk in de relatie kan ontstaan. Het kan daarbij gaan om het bijsturen van een ordeverstoring, of om het geven van feedback op tegenvallend gedrag of prestaties. Maar ook de inhoud van wat een leerkracht zegt kan de aanleiding zijn, zoals in het voorbeeld hierboven. Het risico van dergelijke situaties is dat er verdere escalatie optreedt en het taakgerichte gedrag van de andere leerlingen voor langere tijd onderbroken wordt. Leerkrachten willen in zo'n geval meestal de leerling of klas kalmeren en de relatie met de leerling of klas herstellen. Om leerlingen te kalmeren moet je als leerkracht vaak hun gevoelens erkennen. In het voorbeeld zou dit daarnaast ook educatief zijn, en een kans bieden voor uitwisseling. Het herstellen van de relatie na de emotionele uiting en de reactie daarop is van groot belang.

Wanneer de emoties bij leerlingen hoog oplopen, bijvoorbeeld bij een ruzie, kan het voorkomen dat leerlingen elkaar (of soms zelfs de leerkracht) te lijf gaan. De vraag is dan of je fysiek kunt en mag ingrijpen.⁵⁷ De website 'School en Veiligheid'⁵⁸ schrijft:

“Zelfs als het veiligheidsbeleid op school helemaal op orde is, kun je te maken krijgen met situaties waarbij de veiligheid van een leerling en/of zijn omgeving in het geding is. Een prettig klassenklimaat en goed pedagogisch handelen van de leerkracht kunnen veel problemen voorkomen. Toch kan er in elke klas een situatie ontstaan waarbij het voor een medewerker noodzakelijk is om fysiek in te grijpen. Denk hierbij aan situaties waarbij het gedrag van een leerling een ernstig gevaar vormt voor de gezondheid of veiligheid van zichzelf of voor anderen. Dat zijn heftige situaties. Realiseer je wel dat fysiek ingrijpen alleen dan gerechtvaardigd is wanneer je een dreigende situatie enkel door onmiddellijk ingrijpen kan voorkomen. En zelfs dan nog niet altijd. De beoordeling daarvan is altijd achteraf.”

⁵⁷ Zie ook Teitler & Teitler (2020).

⁵⁸ <https://www.schoolenveiligheid.nl/kennisbank/fysiek-ingrijpen-naar-leerlingen/>



In **oefening 8.4** probeer je erachter te komen
waardoor leerlingen emotioneel reageren.

8.6 Leerlingen met gedragsproblemen⁵⁹

In deze paragraaf gaan we kort in op het omgaan met leerlingen met duidelijke gedragsproblemen of gedragsstoornissen. Vooraf stellen we echter dat het omgaan met deze leerlingen specifieke kennis en vaardigheden vereist, en dat dit boek daar niet over gaat.

Gedrag van leerlingen met gedragsproblemen

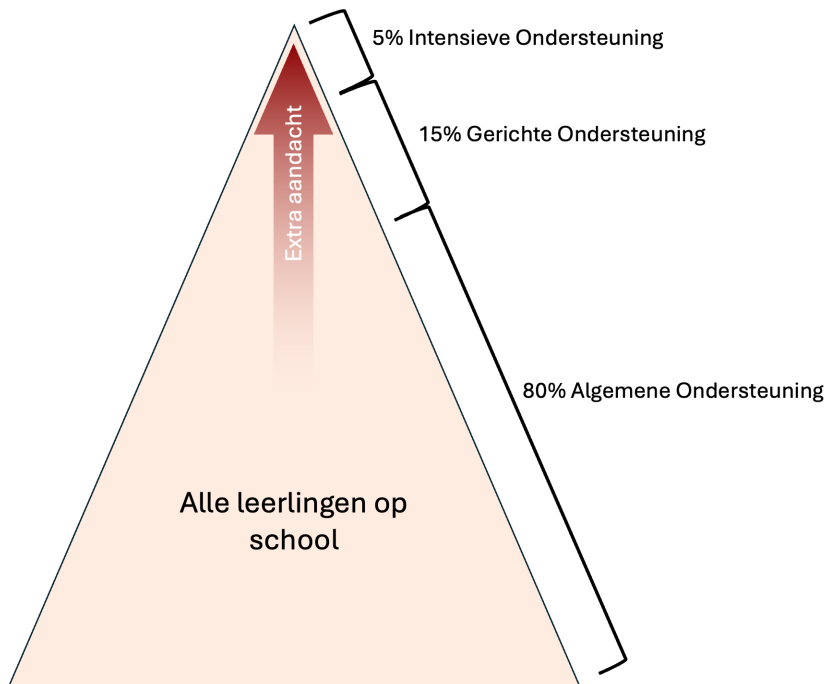
Veel leerlingen vinden het niet heel moeilijk om zich aan de regels in de klas te houden. Ze vinden het fijn om mee te doen aan de les en kunnen voldoening halen uit leren. Deze leerlingen zijn als het ware vatbaar voor de algemene aanpak van leerkrachten: hun positieve feedback, hun klassenmanagement en de lessen die zij voorbereiden. Als deze leerlingen een keer afgeleid raken of uit de band springen, laten ze zich redelijk makkelijk ook weer bijsturen. Dit geldt echter niet voor alle leerlingen. In het kader van passend onderwijs zijn klassen vaak diverser geworden en kom je vaker leerlingen tegen met gedragsproblemen of -stoornissen. Met een gedragsprobleem wordt meestal opstandig of dwars gedrag bedoeld, of gedrag dat agressief is of anderen ergert. Het kan echter ook juist om erg teruggetrokken gedrag gaan, zoals extreme verlegenheid. Terwijl sommige leerlingen juist snel gefrustreerd raken of boos worden, lijken andere misschien eerder ongevoelig of emotioneel. Dit gedrag kan behoorlijk lastig zijn voor leerkrachten, maar het is belangrijk te beseffen dat niet alleen de omgeving en jij als leerkracht hier last van hebben, maar vaak ook de leerling zelf. In vergelijking met andere leerlingen kunnen leerlingen met gedragsproblemen moeilijker toegang krijgen tot de productieve, fijne of leuke aspecten van de les.

Leerlingen met gedragsproblemen zijn vaak minder makkelijk te bereiken met de gewone ingrepen van de leerkracht die we in de voorgaande paragrafen hebben besproken. Ook de simpele manieren om gedrag te bestendigen lijken vaak minder effectief dan bij de doorsneeleerling. Deze leerlingen hebben meer of andere steun nodig dan de algemene ondersteuning die leerkrachten bieden met hun gewone

⁵⁹ Horeweg (2015a, 2015b).

interpersoonlijke gedrag en klassenmanagement. Sommige leerlingen hebben zeer intensieve ondersteuning nodig, en krijgen dan ook specifieke behandel- of lesplannen om op school te kunnen functioneren. Soms is het voor de leerkracht te ingewikkeld om naast het werken met de hele groep ook nog in te gaan op de behoefte van specifieke leerlingen. In deze gevallen zijn vaak gedragsdeskundigen (bijvoorbeeld een psycholoog of orthopedagoog) betrokken om de leerkrachten te helpen.

In figuur 8.1 zijn deze verschillende behoeften van leerlingen schematisch weergegeven.⁶⁰ Niet in elke klas kom je overigens alle typen leerlingen tegen.



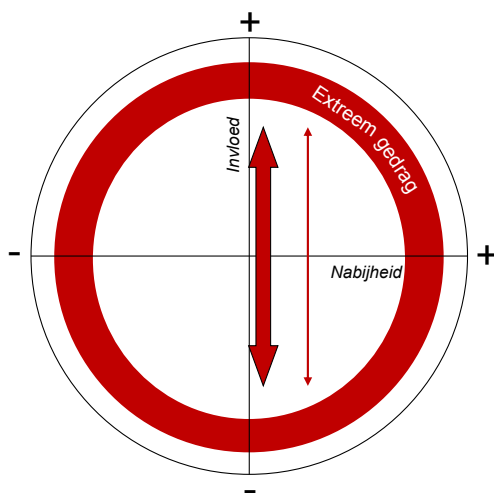
Figuur 8.1 Verdeling van leerlingen over verschillende behoeften aan ondersteuning

Interacties met leerlingen met gedragsproblemen

Hoe kun je naar interacties met leerlingen met gedragsproblemen kijken vanuit het interpersoonlijk perspectief? Om te beginnen zijn de basisprincipes van interacties en relaties met deze kinderen vergelijkbaar. De verschillen zitten in hoe *extreem* een kind zich gedraagt en op anderen reageert. Onder 'extreem' verstaan we twee aspecten. Ten eerste is het gedrag van deze leerlingen soms extremer op de dimensies van de Interpersoonlijke Cirkel, Invloed en Nabijheid. Ze liggen dus ver van de oorsprong van de cirkel; in figuur 8.2 is dit weergegeven met een grijze ring. Boosheid

60 Scott et al. (2012).

of verlegenheid uiten zich bijvoorbeeld sneller en extremer dan bij andere leerlingen. Gedrag komt dan ook wel als onaangepast over en kan bijvoorbeeld als *te vriendelijk*, *te aanhankelijk* of *te opstandig* ervaren worden. Dat gedrag is dan duidelijk anders dan wat je normaal gesproken van leerlingen gewend bent. Ten tweede is hun gedrag minder makkelijk bij te sturen of te bestendigen dan bij andere kinderen. Terwijl de ene leerling relatief makkelijk meewerkend reageert op leidend leerkrachtgedrag (zie de dikke pijl in figuur 8.2), is dit bij kinderen met gedragsproblemen minder het geval (zie de dunne pijl in de figuur). Deze leerlingen reageren soms dus minder volgens het complementariteitsprincipe.



Figuur 8.2 Weergave van het extreme gedrag van leerlingen met gedragsproblemen

Bij kinderen met gedragsproblemen moeten leerkrachten hun gedrag soms veel langer volhouden en misschien ook extremer gedrag laten zien om de leerling te laten meebewegen. Zo moet je bijvoorbeeld sterk leidend gedrag laten zien, terwijl je eigenlijk al ongeduldig wordt. Daar komt nog bij dat het extreme gedrag van de leerling je uitnodigt om zelf extremer of complementair te reageren, waardoor je in de verleiding kunt komen niet-professioneel gedrag te vertonen. Met andere woorden: als een leerling erg opstandig is en nauwelijks op het vriendelijke bijsturen van de leerkracht reageert, wordt de kans groot dat de leerkracht zelf ook meer Tegen-gedrag laat zien en erg streng of confronterend wordt. De kans is dan groot dat de interactie escaleert.

Samengevat kan de interactie met kinderen met gedragsproblemen dus uitdagender zijn dan met doorsnee-leerlingen. Het is dan handig om op een rustig moment al te bedenken hoe je bepaald gedrag van een leerling kunt voorkomen (bijvoorbeeld door hem of haar bepaalde taken te geven, of door een bepaalde organisatie

van de les) en om te bedenken hoe je wilt reageren als bepaald gedrag zich toch voordoet. Op deze manier geeft de leerkracht de leerling makkelijker toegang tot de les, leren, en succeservaringen.

Een goede relatie met een leerling met gedragsproblemen

Doordat interacties met kinderen met gedragsproblemen uitdagender en frustrerender kunnen zijn voor de leerkracht, kan het gebeuren dat deze het ook lastig vindt om een goede relatie met de betreffende leerling op te bouwen of te onderhouden. Als interacties moeilijk zijn, kan ook de relatie daaronder lijden. Aan de andere kant kan werken aan een goede relatie juist ook een uitkomst bieden voor de interactie in de klas. Immers, als de relatie in principe vriendelijk en positief is, dan wordt de kans op positieve interacties ook groter (zie ook paragraaf 5.1). Een manier om de relatie te verbeteren of goed te houden is om heel gericht positieve interacties aan te gaan met de betreffende leerling. Dit kan bijvoorbeeld door geregeld tijd vrij te maken voor gesprekjes die niet over school gaan, maar bijvoorbeeld over de persoonlijke interesses van de leerling of jezelf. Bij de Banking Time-strategie, die is ontwikkeld door Bob Pianta, plan je regelmatig terugkerende gesprekjes met een leerling zodat je de relatie met de betreffende leerling structureel kunt verstevigen.⁶¹ Ook positieve, korte interacties op de gang of tijdens de pauze kunnen helpen de relatie te verbeteren (bijvoorbeeld vriendelijk groeten of een grapje maken).

⁶¹ Pianta & Hamre (2001).

9 Omgaan met situaties die de sfeer in de les bepalen

9.1 Het belang van klassikale lesmomenten

Een leerkracht loopt door de klas en helpt leerlingen bij het maken van de opdrachten. De leerlingen die geen hulp krijgen, werken rustig en zelfstandig. Nadat de leerkracht de klas is rondgegaan, klapt zij in haar handen en zegt: 'Allemaal aandacht graag ... Helena en Maykel ... Ik ga nog een paar dingen bespreken die me zijn opgevallen.'

De leerlingen in deze klas beschrijven deze leerkracht als sterk leidend en ook vriendelijk. Toch nemen de leerlingen het grootste deel van de tijd zelf veel initiatief. Ze stellen de leerkracht bijvoorbeeld veel vragen. De leerkracht vertoont bij het rondlopen vriendelijk en begripvend gedrag, maar betreft leerlingen ook actief als ze niet snel genoeg meedoen.

Hoe komt het dat leerlingen deze leerkracht toch als sterk leidend zien? De oorzaak is dat de mate van Invloed van leerkrachten tijdens klassikale lesmomenten veel sterker samenhangt met het leerlingenbeeld van leerkrachten dan het leerkrachtgedrag in situaties waarin leerlingen een-op-eencontacten hebben met de leerkracht. Op klassikale lesmomenten staan de leerkrachten centraal, als acteurs *op het podium*. Ze nemen *regie* over het gedrag van leerlingen, en dat leidt ertoe dat de mate van Invloed die leerlingen zien vooral bepaald wordt door het gedrag in die klassikale situaties.⁶² Zoals we in paragraaf 5.3 beschreven, lijken voor het beeld dat leerlingen hebben van de Nabijheid van de leerkracht juist ook informele contacten belangrijk. Denk bijvoorbeeld aan een praatje bij het binnenkomen van het lokaal of op de gang, of gesprekjes tijdens schoolreisjes.

⁶² Van Tartwijk van et al. (1998).

In paragraaf 6.3 lieten we zien dat het non-verbale gedrag van leerkrachten de mate van Invloed in de relatie meebepaalt. Het gaat dan dus vooral om het non-verbale gedrag op *klassikale* momenten. Zo hangt oogcontact op klassikale momenten meer samen met Invloed dan oogcontact op een-op-eenmomenten. Lang praten op klassikale momenten hangt samen met veel gepercipieerde Invloed in de relatie, terwijl het in decentrale lessituaties juist samenhangt met minder Invloed.⁶³



Voor de Invloed die leerlingen zien in de relatie met hun leerkrachten is vooral van belang hoe leerkrachten zich op klassikale momenten gedragen:

- rustig bewegen en praten;
- rechtop voor de klas staan en ook de klas inlopen;
- structuur bieden in de inhoud;
- aantekeningen maken op het smartboard zonder daar te lang naar te kijken en dus oogcontact te verliezen;
- je gezicht veel naar de klas gericht hebben en leerlingen aankijken en rondkijken, zodat je overzicht houdt.

Vermijd te veel in de onderste helft van de cirkel te komen door:

- snel afgeleid te zijn;
- spullen niet klaar te hebben;
- gespannen rond te kijken;
- in je boek te bladeren of in je tas te rommelen;
- naar beneden of steeds naar het bord te kijken;
- te mompelen;
- onrustig over te komen (bijvoorbeeld op de klok kijken, hard praten, snel en met kleine pasjes lopen, met je handen friemelen).

63 Van Tartwijk et al. (2010).

9.2 Gedrag en interventies in klassikale situaties; praktische tips

Algemene kenmerken van klassikale situaties

Wanneer de leerkracht centraal staat voor de klas en het woord neemt, is op vrijwel alle scholen de regel dat de leerlingen stil moeten zijn, maar dat gaat niet altijd vanzelf. Mede daarom zijn klassikale momenten vooral voor beginnende leerkrachten vaak de spannendste delen van de les. Klassikaal lesgeven vraagt zowel aandacht voor inhoud en didactiek als aandacht voor de regie van het gedrag van de leerlingen. Wanneer je als beginner nog geen routine hebt, is dat natuurlijk veel tegelijk. Een goede voorbereiding is daarom voor beginners extra belangrijk. Een goede inhoudelijke en didactische voorbereiding maakt het ook makkelijk om de regie te nemen, en leerlingen zullen dan meer gemotiveerd zijn om mee te doen en stil te zijn, doordat er voor hen ook echt iets te halen valt in de les. Zo kun je voorkomen dat de leerlingen afgeleid raken door ze snel aan het werk te zetten met een leuke taak, waardoor je ook niet hoeft in te grijpen. In die zin kan een goede didactiek helpen om ordeproblemen in de klas te voorkomen. In dit hoofdstuk besteden we daarom zo nu en dan ook aandacht aan de didactiek.

Wanneer leerlingen af en toe gecorrigeerd moeten worden, bestaat niet alleen het risico dat de leerkracht zich minder goed kan concentreren op de inhoud, maar ook dat de aandacht van de leerlingen naar de correctie gaat en niet naar wat de leerkracht aan het uitleggen is. Ook de leerlingen die *niet* gecorrigeerd werden, moeten dan weer bij de uitleg betrokken worden. Dat vraagt dan weer om nieuwe correcties, waardoor dit proces soms escaleert en tot wederzijdse irritatie leidt. Dit betekent niet dat je correcties altijd moet vermijden. *Alle* leerkrachten zullen leerlingen af en toe bijsturen tijdens klassikale situaties. Ervaren leerkrachten die goed zijn in klassenmanagement doen dat in een vroeger stadium en veel minder nadrukkelijk dan beginners, zoals we in paragraaf 7.3 beschreven. Ze kijken een leerling even aan wanneer die dreigt af te dwalen, houden even een korte pauze midden in een zin, noemen terloops een naam, of gaan dicht bij leerlingen staan die niet meedoen.

Klassikale momenten duren bij beginnende leerkrachten vaak te lang. Denk bijvoorbeeld aan het klassikaal bespreken van huiswerk. Leerlingen die het huiswerk (helemaal) goed hebben gemaakt, hebben bij een dergelijke bespreking weinig te halen. Ze vinden daarom dat ze niet hoeven op te letten en gaan een beetje kletsen. Hierdoor moeten leerkrachten hun uitleg aan de leerlingen die wel problemen hadden regelmatig onderbreken, waardoor de huiswerkbepreking nog langer duurt dan nodig is. Je kunt dan bijvoorbeeld werken met het groepje leerlingen dat het huiswerk niet goed heeft gemaakt en de anderen zelfstandig aan een opdracht laten werken.



In klassikale momenten moet er voor leerlingen iets te halen zijn. Daartoe kun je bijvoorbeeld:

- motiverende inhoud kiezen;
- goed structureren;
- aangeven dat iets van belang is voor een toets. of een volgende stap in de les

Een ander voorbeeld van situaties die vaak te lang duren, zijn onderwijsleergesprekken. Wanneer leerkrachten een onderwijsleergesprek beginnen met een min of meer open vraag, geeft dat ruimte voor een heel scala aan meer of minder serieuze opmerkingen van leerlingen. Dat kan ertoe leiden dat de klas onrustig wordt en een leerkracht gemakkelijk het overzicht verliest. Het vergt dan weer tijd om de aandacht van alle leerlingen opnieuw te richten op het onderwerp van het onderwijsleergesprek.

Overigens, zoals een leerkracht met een goede sfeer in de klas zich een boze uitval kan permitteren zonder dat dit de sfeer blijvend bederft (zie paragraaf 5.4), kan zo'n leerkracht ook wel eens even minder boeiend of te lang optreden in een klassikaal moment. Dat heeft dan niet meteen negatieve gevolgen voor de relatie met de leerlingen, als het maar niet te vaak gebeurt. Zolang de relatie met de klas goed is, luistert het minder nauw welk gedrag je precies vertoont. Immers, die relatie bepaalt mede hoe leerlingen dat gedrag opvatten (zie paragraaf 5.1).

De aandacht krijgen en leerlingen taakgericht houden

Tijdens vrijwel alle klassikale lesmomenten is het belangrijk om de *aandacht te krijgen* van leerlingen, en de leerlingen *taakgericht te houden*.

Het *krijgen van de aandacht* van de klas en individuele leerlingen is wat je een 'kernactiviteit' zou kunnen noemen bij de start van klassikaal werken. Daarbij is het voor leerkrachten nodig om een behoorlijk hoge mate van Invloed te tonen. Daarnaast is het voor de sfeer goed om ook Nabijheid te laten zien, maar kan het ook nodig zijn om bij te sturen door wat minder Nabij gedrag te gebruiken. In paragraaf 7.3 en 8.2 zijn we daar uitgebreid op ingegaan. Het krijgen van de aandacht wanneer je een activiteit start en de leerlingen nog onrustig zijn, kan bijvoorbeeld door:

- nadrukkelijk en zichtbaar voor de klas te gaan staan (centraal in de handen klappen of een nadrukkelijk stopgebaar maken);

- luider te spreken zodat je de aandacht krijgt, maar meteen daarna je volume te laten zakken, zodat het opvalt wanneer leerlingen blijven praten;
- je spreektempo te verlagen of zelfs helemaal te stoppen met praten als leerlingen niet meedoen;
- gewenst gedrag aan te geven ('Stilte', 'Ga zitten' enzovoort);
- een grapje te maken.

Vaak moet je even wachten tot het stil is geworden, maar een valkuil is om te lang te wachten. Wanneer de meeste leerlingen de aandacht op jou gericht hebben, kun je de laatste leerlingen vaak interesseren door gewoon te beginnen. Je kunt beter niet nadrukkelijk op alle (kleine) geluiden en verstoringen reageren wanneer je bezigt bent de aandacht te richten. Alleen wanneer vrijwel iedereen aandacht heeft, kan dat nog nuttig zijn om de laatste leerlingen er ook bij te betrekken.

Voor het *taakgericht houden* van de leerlingen is het belangrijk om het gedrag te vertonen dat we bespraken in hoofdstuk 7, over het bestendigen, sturen en bijsturen van leerlinggedrag. Je brengt rust in de klas en helpt de aandacht erbij te houden en gemotiveerd aan de slag te gaan door op een voorspelbare en duidelijke manier met de leerlingen om te gaan.

Het is belangrijk om je te realiseren dat deze interventies niet altijd en bij elke leerkracht even effectief zijn. Die effectiviteit hangt namelijk mede af van de context, jouw relatie met de klas en je gedragsrepertoire. Wanneer leerkrachten gedrag gebruiken uit een deel van de cirkel waar ze over een uitgebreid repertoire beschikken, is de kans groter dat ze succesvol interveniëren. Daarom is het belangrijk dat leerkrachten waar mogelijk gebruikmaken van hun sterke kanten – uiteraard zonder daarbij gedrag aan de linkerkant van de Interpersoonlijke Cirkel te laten overheersen. In dit verband is het belangrijk je te realiseren dat in een situatie gedrag uit elke sector van de Interpersoonlijke Cirkel functioneel kan zijn. De tabel op de volgende bladzijde geeft als voorbeeld een overzicht van acht verschillende manieren waarop een leerkracht kan reageren wanneer de leerlingen heel druk de klas binnenkomen. In dit voorbeeld zijn ze onrustig omdat een aantal van hen in de pauze op het schoolplein ruzie met elkaar heeft gehad. Alleen de reactie in de sector onzeker is in dit voorbeeld waarschijnlijk niet functioneel.

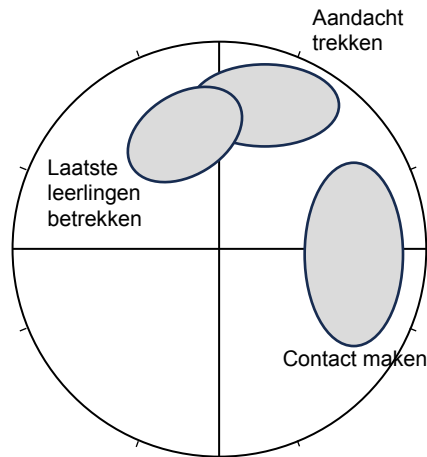
In lessen komen over het algemeen zes typen klassikale momenten voor, elk met hun specifieke kenmerken en risico's op het ontsporen van de les: de lesstart, klassikale instructie, aansturen van individueel of groepswerk, onderwijsleergesprek, overgang tussen lesonderdelen, en de lesafsluiting. We gaan nu per lesmoment in op enkele specifieke kenmerken daarvan.

Sector	Reactie op rumoerige binnenkomst
	<i>De leerkracht:</i>
Leidend	Laat weten dat ze gezien heeft dat er iets gebeurd is en geeft duidelijk aan dat de les gaat beginnen: 'Oké, er is iets gebeurd, maar nu allemaal snel zitten, dan kunnen we beginnen. We hebben een volle les vandaag, tassen van de tafels, we beginnen met even voor jezelf lezen.'
Helpend	Praat met de leerlingen over de situatie en biedt aan om te bemiddelen tussen de ruziënde leerlingen: 'Ik ben benieuwd wat er gebeurd is ... Michel, Hava, Karin en Cynthia, als jullie straks even bij me komen, kijken we of we er samen uit kunnen komen'
Begrijpend	Luistert geïnteresseerd naar wat de leerlingen hebben meege-maakt, zonder advies of een mening te geven: 'Wat is er gebeurd?'
Inschikkelijk	Loopt rustig door de klas en geeft de leerlingen de gelegenheid om uit te razen.
Onzeker	Rommelt aarzelend in haar tas, zonder de leerlingen te vragen waarom ze zo druk zijn.
Ontevreden	Staat centraal voor de klas en kijkt zwijgend en enigszins nors de klas rond tot deze stil wordt.
Confronterend	Corrigeert actief het rumoerig gedrag van leerlingen en verbiedt ze om verder te praten over het voorval: 'Allemaal mond houden nu ... Stilte ... Michel en Hava, luister naar mij in plaats van door te praten.'
Streng	Geeft aan dat ze nu wil beginnen, zonder aandacht te besteden aan wat de leerlingen bezighoudt: 'We zijn nu hier voor de les en gaan beginnen.'

9.3 De lesstart

Tijdens de lesstart maken leerkrachten contact met de klas als geheel en willen ze leerlingen taakgericht krijgen voor de inhoudelijke start van hun les. De start van de les bestaat veelal uit drie fasen.

1. *Contact leggen met de leerlingen.* In deze eerste fase komen leerlingen de klas binnen en gaan ze op hun plaats zitten. De leerkracht maakt contact met de leerlingen. Juist op dit soort informele momenten is er gelegenheid om te bouwen aan een leerkracht-leerlingrelatie die wordt gekenmerkt door een hoge Nabijheid. Je kunt die gelegenheid bijvoorbeeld benutten door:
 - bij de deur te gaan staan, leerlingen welkom te heten en ze goedemorgen te wensen of handen te schudden;
 - oogcontact te maken, met een open houding te glimlachen;
 - informele praatjes te maken;
 - zo nodig leerlingen de gelegenheid geven om even uit te razen (praten, lopen, spullen pakken, enzovoort).
2. *Aandacht van de leerlingen krijgen.* Tijdens deze fase geeft de leerkracht aan dat de les inhoudelijk gaat starten en staat hij of zij geen niet-taakgericht gedrag meer toe. Hier gaat het nog steeds om gedrag dat hoog is op Nabijheid, maar de mate van Invloed is nu groter dan bij het contact maken. We gaven in paragraaf 9.2 al interventies voor het richten van de aandacht. Voor de lesstart is nog een aantal specifieke interventies te geven:
 - klassikaal verbaal of non-verbaal het einde markeren van de welkomstfase. Bijvoorbeeld door de deur dicht te doen, in de handen te klappen, een handgebaar te maken, een verandering van houding, redelijk luid iets te zeggen als 'Goed', 'Oké' of 'Dan gaan we nu', naar de lesplanning op het scherm te wijzen, enzovoort.
 - leerlingen die te laat komen aanspreken;
 - rondkijken of iedereen er is (absentencontrole);
 - blaadjes met een opdracht of (huis)werk uitdelen.



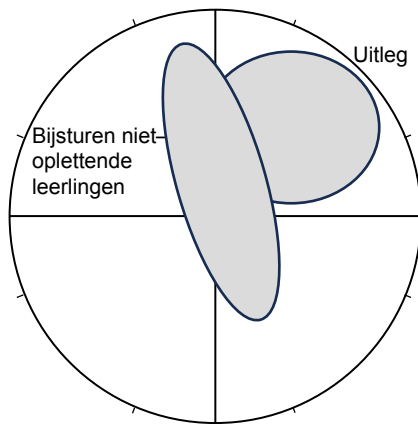
Figuur 9.1 Leerkrachtgedrag bij de lesstart

3. *Aandacht van individuen krijgen.* In de laatste fase van de lesstart zijn de meeste leerlingen al met hun aandacht bij de leerkracht. De laatste paar leerlingen die nog niet taakgericht zijn, moeten nog stoppen met waarmee ze bezig zijn en hun aandacht vestigen op de leerkracht. Nu kan het nodig zijn om ook gedrag te vertonen dat lager scoort op Nabijheid, zoals gedrag dat we in paragraaf 8.2 bespraken.

De overgang tussen de drie fasen kan soepel verlopen, met natuurlijke signalen (zoals het uitdelen van blaadjes, het gaan van de bel in het voortgezet onderwijs, of het dichtdoen van de deur), maar het kan ook meer schoksgewijs verlopen. De tweede en derde fase kunnen zich herhalen, vooral wanneer een leerkracht er niet in slaagt de leerlingen taakgericht te krijgen.

9.4 Klassikale instructie

Op klassikale instructiemomenten introduceren leerkrachten (nieuwe) onderwerpen en inhouden, en zijn ze vaak grotendeels alleen aan het woord. Instructiemomenten kunnen heel kort duren en slechts eenmalig tijdens een les voorkomen, maar ze kunnen ook een groot deel van de les in beslag nemen of vaker terugkeren. Leerlingen zullen onrustig worden wanneer klassikale instructie onduidelijk is of te lang duurt. Hierboven schreven we al dat dit ertoe kan leiden dat de leerkracht moet bijsturen, wat vervolgens weer ten koste kan gaan van de aandacht van de leerlingen. Bij het geven van instructie zijn vanuit een interpersoonlijk perspectief in elk geval twee doelen belangrijk.



Figuur 9.2 Leerkrachtgedrag tijdens klassikale instructie

Het eerste doel is het *richten van het leerproces* van de leerlingen. Om dat doel te bereiken is gedrag met een hoge mate van Invloed belangrijk. Gedrag met een zekere mate van Nabijheid kan ook helpen, omdat leerlingen zich dan prettig voelen in de les en ze gemotiveerder zullen zijn. Bij het ondersteunen is de Invloed lager en de Nabijheid hoger. Het gaat bij instructiemomenten niet alleen om sturing van het interpersoonlijke gedrag van de leerlingen, maar ook om de sturing van hun aandacht en leerproces. Dit doe je door:

- woorden te benadrukken;
- het volume van je stem te variëren;
- structuurwoorden te gebruiken ('ten eerste', 'ten tweede' enzovoort);
- korte pauzes in te lassen (om leerlingen aantekeningen te laten maken of te laten bijkomen).

Het tweede doel van leerkrachten is ervoor zorgen dat leerlingen *taakgericht blijven*. Naast alles wat we hierover in paragraaf 9.2 al bespraken, kun je tijdens de instructie proberen leerlingen actief te maken (ze iets te laten lezen of ze zelf instructie te laten geven) en het tempo hoog genoeg te houden. Daarnaast kun je leerlingen taakgericht houden door ze tijdens de instructie telkens zelf te laten meedenken en antwoord te laten geven op korte vragen of oefeningen. Het is daarbij van belang om alle leerlingen te laten meedenken, en niet alleen degenen die hun vinger opsteken. Denk hierbij aan het gebruik van beurtstokjes, wisbordjes, digitale programma's waarin leerlingen snel een antwoord kunnen geven, overleg in tweetallen na een vraag van jou of leerlingen op een bepaalde plek in het lokaal laten staan afhankelijk van welk antwoord volgens hen juist was. Met dit soort activiteiten behaal je ook didactische doelen, zoals leerlingen alvast laten nadenken over de stof en zorgen dat je overzicht krijgt van het begrip van de leerlingen.

9.5 Aansturen van individueel of groepswerk

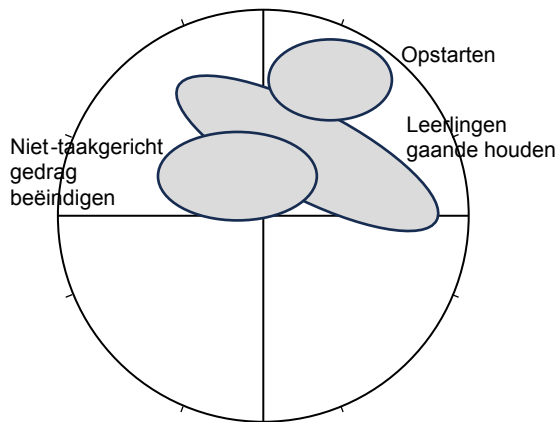
Leerkrachten hebben een begeleidende rol wanneer leerlingen individueel of in groepen werken. De eerste fase is klassikaal, het opstarten van het zelfstandige werken, maar we bespreken daarnaast ook enkele interventies en voorbeelden van gedrag voor de andere twee fasen waarin de leerlingen zelfstandig werken.

1. *Het opstarten van zelfwerkzaamheid.* Meestal volgt deze situatie direct na een klassikale instructie, die al dan niet gericht was op deze fase van zelfwerkzaamheid. Leerkrachten willen dat leerlingen taakgericht aan de slag gaan. Hier gaat het dus om het richten van de aandacht, zoals we dat bij de algemene kenmerken van klassikale momenten en bij de lesstart hebben beschreven. Specifiek kun je bij dit opstarten van zelfwerkzaamheid, als je de instructie eenmaal hebt gegeven, bijvoorbeeld nog denken aan de volgende interventies, die hoog scoren op Invloed en Nabijheid:

- de klas inlopen en leerlingen kleine (procedurele) aanwijzingen geven, zowel non-verbaal (bijvoorbeeld wijzen) als verbaal (vragend en niet-eisend);
- systematisch rondlopen, af en toe kort blijven staan en kijken bij groepjes en individuen, en dit afwisselen met de klas rondkijken (persoonlijke en klassikale gerichtheid afwisselen);
- dicht bij de leerlingen staan (voorovergebogen, op aanraakafstand).

2. *Taakgericht gedrag gaande houden.* Wanneer leerlingen werken aan hun taken, moet het leerproces gaande worden gehouden. Het gaat daarbij om gedrag dat hoog scoort op Nabijheid en minder hoog op Invloed, waarbij het incidenteel wel nodig kan zijn om wat meer naar de Boven- en de Tegenkant van de Interpersoonlijke Cirkel te gaan. De leerkracht beperkt versturende factoren en stimuleert leerlingen om taakgericht bezig te blijven. De leerkracht maakt daarbij meestal een aantal (twee tot vier) rondes door de klas langs de leerlingen. Het gaat daarbij om volledige rondes zonder leerlingen over te slaan die onderbroken kunnen worden door bepaalde groepjes of leerlingen die extra aandacht vragen of eisen. Leerkrachten verschillen in de manier waarop ze op een groep aflopen en er weer van weglopen: wat meer Nabij (open en vriendelijk), rustig (vertrouwen gevend) of juist wat hoger op Invloed (meer gesloten en controlerend). Wat effectief of contraproductief is, zal deels van de situatie afhangen. Zo kunnen bepaalde signalen van leerlingen sturen hoe je als leerkracht op een groepje afloopt (of leerlingen stil zijn, onderuitgezakt zitten, hun vinger of hand opsteken, op de leerkracht aflopen of aanraken, hardop om de leerkracht vragen).

Om de taakgerichtheid te bevorderen kan het nuttig zijn om nog eens klassikaal aandacht te besteden aan vragen waarmee veel leerlingen blijken te zitten of om onduidelijkheden over de instructie uit de weg te ruimen. Ten slotte kan het nuttig zijn om tijdens het groeps- of individueel werk midden in het lokaal te gaan zitten.



Figuur 9.3 Leerkrachtgedrag bij het aansturen van individueel of groepswork

Beëindigen van niet-taakgericht gedrag. Tijdens het opstarten van zelfwerkzaamheid, maar ook gedurende de activiteit zelf, komen momenten voor waarop leerlingen zijn gestopt met werken en met andere dingen bezig zijn. Ze zitten bijvoorbeeld te wachten, kletsen met andere leerlingen over zaken die niets met de les te maken hebben of bewegen door de klas. De leerkracht zal het niet-taakgerichte gedrag willen beëindigen en de leerlingen weer aan het werk willen krijgen met behulp van de interventies zoals beschreven in paragraaf 7.3 en 8.2. Het is handig om voor leerlingen die vroeg klaar zijn een vervolg- of nieuwe taak te hebben.

9.6 Onderwijsleergesprek

In een veelvoorkomende onderwijsleersituatie reageren één of meer leerlingen op een vraag of instructie van de leerkracht. Vervolgens reageert de leerkracht weer op de inbreng van de leerling(en). Dit zogenoemde onderwijsleergesprek is een van de moeilijkste werkvormen vanuit een oogpunt van klassenmanagement. Zoals eerder gezegd kan het gemakkelijk te lang duren, kan het leiden tot een onderonsje met één of enkele leerlingen, waarbij de aandacht van de andere leerlingen verslapt, of kunnen leerlingen de vragen aangrijpen om niet-serieuze antwoorden te geven. En zo zijn er veel meer dingen waardoor zo'n gesprek kan ontsporen. Ook vanuit didactisch perspectief is zo'n gesprek lang niet altijd effectief, bijvoorbeeld wanneer het de hele klas te weinig bij de interactie betreft. Specifiek voor een onderwijsleergesprek kun je *de hele klas bij het gesprek betrekken* door:

- tijdens het geven van de beurt aan een specifieke leerling fysiek afstand te nemen van de betreffende leerling, zodat je een onderonsje tussen leerkracht en leerling voorkomt;

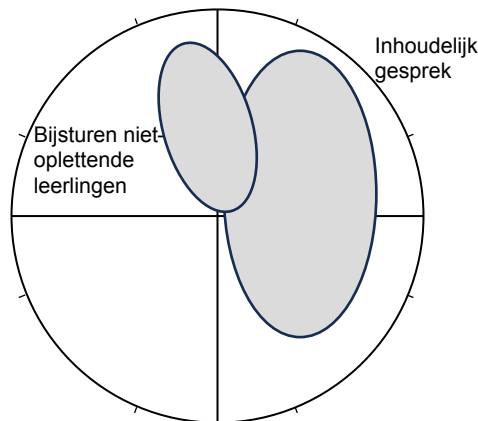
- beurten te spreiden en de leerlingen op een niet-voorspelbare volgorde een beurt te geven;
- een vraag niet aan een specifieke leerling te adresseren, maar te stellen aan iedereen;
- eerst een vraag te stellen en dan pas een naam te noemen;
- leerlingen die niet spontaan antwoorden aan te wijzen of te vragen wat ze ervan denken.

Bij het geven van beurten moet je er voor zorgen dat leerlingen het niet eng vinden om een beurt te krijgen door veel Nabijheid te tonen. De inbreng van de leerling kan positief zijn of, zoals bij de eerder besproken tegenvallende prestaties (zie paragraaf 8.4), minder goed of anders zijn dan de leerkracht verwachtte. Leerkrachten moeten in deze situatie *leerlingen taakgericht houden en het leerproces bevorderen en structureren*. Dit gebeurt door gedrag te vertonen met veel Nabijheid, maar ook met enige Invloed. Bijvoorbeeld door:

- veel en kort te belonen (door te knikken, ja te zeggen, aan te moedigen);
- non-verbaal te belonen (bijvoorbeeld een duim opsteken);
- een stopgebaar te maken om het antwoord van een leerling te onderbreken;

Wanneer de leerlingen voldoende kans hebben gehad om het juiste antwoord te geven en ze na herhaald vragen nog geen goed of volledig antwoord geven, kun je bijvoorbeeld:

- de leerling verbeteren door in eigen (gewenste) woorden het antwoord te geven; je kunt de tekst van de leerling beter niet herhalen, want dan loop je het risico dat je de fout extra diep inslijpt.
- de inhoud verbeteren en laten volgen door instructie die aansluit bij het antwoord van de leerling.

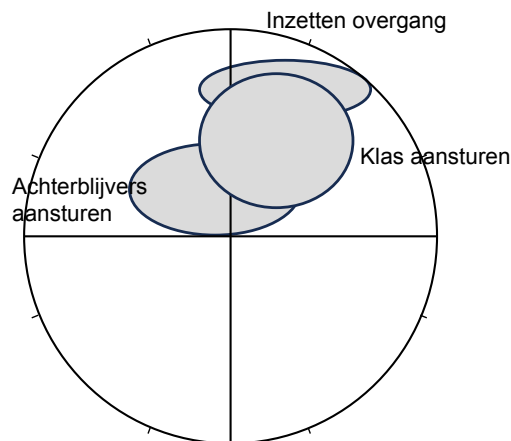


Figuur 9.4 Leerkrachtgedrag tijdens een onderwijsleergesprek

9.7 Overgang tussen lesonderdelen

Overgangen tussen verschillende onderdelen van een les (bijvoorbeeld activiteiten of werkvormen) zijn klassikale momenten die gemakkelijk aanleiding kunnen geven tot onrust. Zo'n lesovergang bestaat veelal uit drie *fases* en gaat bijna altijd gepaard met enig lawaai en beweging(en) van leerlingen.

1. *Inzetten van de overgang.* Tijdens deze eerste fase markeert de leerkracht de activiteit die wordt beëindigd en kondigt de overgang aan door aan te geven dat er een nieuwe werkvorm of activiteit op het programma staat. Dit gebeurt door gedrag met enige Nabijheid en veel Invloed. De leerkracht kan dit verbaal doen:
 - via signalen (belletje, in de handen klappen, smartboard uitzetten of bord leegvegen, presentatie klaarzetten);
 - door eraan te herinneren dat al eerder in de les was aangegeven op welk tijdstip een nieuwe lesactiviteit zou beginnen;
 - door in de klas te gaan staan en de aandacht te vragen.



Figuur 9.5 Leerkrachtgedrag bij overgangen tussen lesonderdelen

Wanneer de nieuwe lesfase volgt op individueel of groepswork, kan het helpen om als signaal ook de klas in te lopen.

2. *De klas aansturen.* Tijdens deze fase geven leerkrachten aan dat en hoe de nieuwe activiteit wordt gestart en richten ze de aandacht van de leerlingen (zie paragraaf 9.2).
3. *Achterblijvers aansturen.* Tijdens deze fase zijn de meeste leerlingen met hun aandacht al bij de leerkracht of de nieuwe activiteit. De leerkracht zorgt dan dat de laatste paar leerlingen die nog niet bij de nieuwe activiteit betrokken zijn ook gaan meedoen, door achterblijvers te helpen (bijvoorbeeld door hun

boek om te draaien) of organisatorische opmerkingen te herhalen. Zie hiervoor verder paragraaf 9.2.

9.8 De lesafsluiting

Bij de *lesafsluiting* moeten leerkrachten veelal eerst *de lopende taak afbreken*, wat vraagt om gedrag dat hoog scoort op Invloed en neutraal op Nabijheid (of soms zelfs enigszins Tegengedrag, bijvoorbeeld de naam noemen van een leerling zodat die weer op de leerkracht let). Bij het afronden geeft de leerkracht bijvoorbeeld een *samenvatting* van wat er gedaan is, of *een vooruitblik* voor de komende les(sen) van dit vak. Daarbij kan de mate van Nabijheid weer toenemen. Als dat nog niet is gebeurd, kan nu het huiswerk worden opgegeven. Leerkrachten proberen de leerlingen vaak nog zo lang mogelijk taakgericht te houden door:

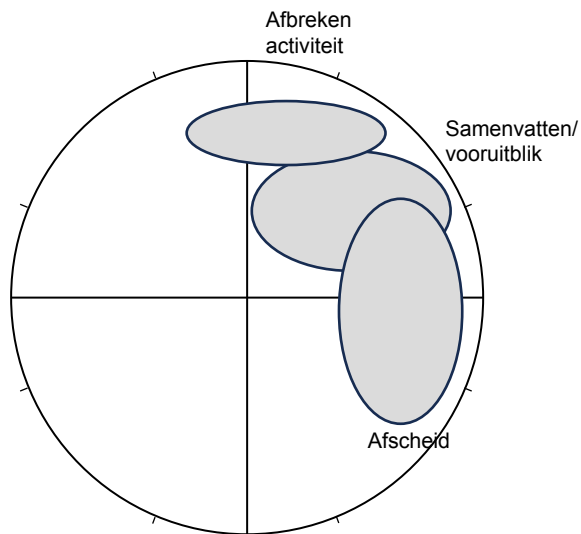
- te zeggen wat ze tijdens de laatste minuten verwachten;
- structurerende opmerkingen te maken of vragen te stellen over wat er tijdens de les is gebeurd;
- huiswerk op te geven door het te benoemen en wellicht (enkele malen) te herhalen;
- huiswerk op het (smart)bord te schrijven.

Ten slotte maken leerkrachten in het voortgezet onderwijs het *lokaal weer gereed voor de volgende les/klas* of voor de afsluiting van de dag, al dan niet met medewerking van de leerlingen. Met het oog op de medewerking van de leerlingen kunnen leerkrachten:

- modelgedrag vertonen (stoelen aanschuiven, tafels rechtzetten);
- leerlingen compliment geven voor gewenst gedrag of voor het niet tonen van ongewenst gedrag (tafeltjes laten staan, rommel opruimen).

Voor leerkrachten in het basisonderwijs is het bij de afsluiting van de dag van belang om

- de relatie met de leerlingen te bevestigen, bijvoorbeeld door individueel contact te hebben en duidelijk afscheid te nemen bij de deur;
- de dag samen te vatten en een blik op de volgende dag te geven;
- met elkaar op te ruimen en de klas netjes achter te laten.



Figuur 9.6 Leerkrachtgedrag tijdens de lesafsluiting

10 Antwoorden op veelgestelde vragen over leerkracht-leerlinginteracties en -relaties in de klas

Er is veel onderzoek gedaan naar het klimaat in de klas vanuit het interpersoonlijk perspectief, vooral naar de percepties van leerlingen en leerkrachten van hun relaties. Dat onderzoek is zowel uitgevoerd in Nederland als daarbuiten en betreft meer het voortgezet dan het primair onderwijs. In paragraaf 2.4 hebben we een deel van dat onderzoek samengevat om het belang van goede leerkracht-leerlingrelaties voor leerlingen en leerkrachten toe te lichten. Een aantal andere onderzoeksresultaten is bij eerdere hoofdstukken aan de orde gekomen. Zo bespraken we onder meer de volgende bevindingen:

- Leerlingen zijn het onderling grotendeels eens over hoe zij hun leerkracht zien (paragraaf 4.2).
- Leerlingen en hun leerkrachten stemmen meestal niet overeen in hun perceptie van de leerkracht-leerlingrelatie (paragraaf 4.2).
- Twee derde van de leerkrachten schat zichzelf dichter bij hun ideaalbeeld dan hun leerlingen dat doen, en een derde juist verder dan de leerlingen (paragraaf 4.2).
- Veranderingen in de interacties worden ongeveer even vaak in gang gezet door leerlingen als door leerkrachten (paragraaf 6.4).
- Herhaalde extreme gedragingen van leerkrachten kunnen de relatie behoorlijk beïnvloeden, vooral gedragingen aan de linkerkant van de Interpersoonlijke Cirkel verminderen zowel de Invloed als de Nabijheid in de relatie (paragraaf 5.4).
- De eerste indrukken die leerlingen van een leerkracht hebben, hangen sterk samen met de percepties verderop in het schooljaar (paragraaf 5.4).
- Wanneer een leerkracht in de eerste les volgens de leerlingen hoog op Nabijheid start, is de kans het grootst dat de relatie met de leerlingen in de loop van het jaar verbetert, terwijl de kans op verslechtering groot is wanneer de leerkracht laag op Nabijheid start (paragraaf 5.4).

- Ervaren leerkrachten hebben in verschillende klassen een vergelijkbare relatie met hun leerlingen, maar bij beginnende leerkrachten zijn er vaak verschillen tussen klassen. Het is dus maar de vraag of er voor ervaren leerkrachten moeilijke en gemakkelijke klassen bestaan (paragraaf 5.5).
- Aan het begin van hun loopbaan neemt de Invloed van leerkrachten behoorlijk scherp toe, terwijl de Nabijheid min of meer gelijk blijft (paragraaf 5.5).
- Op latere leeftijd neemt de Nabijheid van de leerkracht iets af (paragraaf 5.5).

In dit hoofdstuk gaan we eerst in op wat er bekend is over de samenhang tussen leerkracht-leerlingrelaties en opbrengsten bij de leerlingen, zoals motivatie en schoolse prestaties, en bij leerkrachten, zoals plezier in het werk. Daarna komen verschillen aan de orde in de waarneming van het interpersoonlijk klimaat tussen landen en culturen en gaan we in op leerlingpercepties in multiculturele klassen. Vervolgens bespreken we hoe de percepties van het klimaat samenhangen met allerlei kenmerken van bijvoorbeeld leerlingen, klassen en leerkrachten. De laatste paragraaf gaat in op de vraag of en hoe bepaald interpersoonlijk gedrag te leren is.

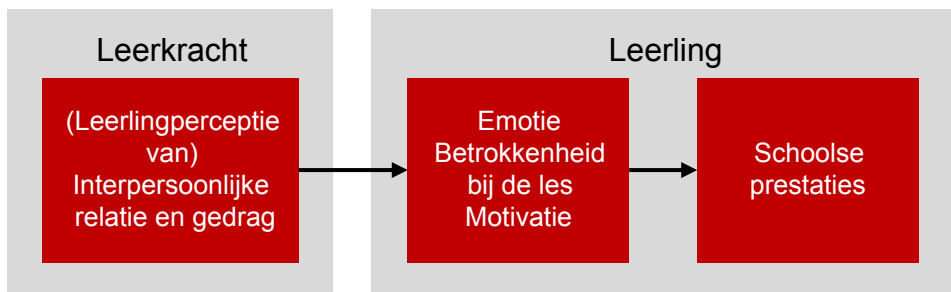
Veel van het onderzoek dat we hier bespreken, is gedaan met de Vragenlijst Interpersoonlijk Leerkrachtgedrag, afgekort de VIL (zie hoofdstuk 4). De meeste onderzoeken gaan niet over losse vragen uit de VIL, zoals ‘Deze leerkracht is geduldig’, of over de sectoren van de Interpersoonlijke Cirkel, zoals ‘Onzeker’, maar over de onderliggende dimensies van de cirkel: Invloed en Nabijheid. Voor feedback over de leerkracht-leerlingrelatie kunnen de losse vragen en sectoren soms heel inzichtelijk zijn, maar om op een betrouwbare en zuinige manier zo veel mogelijk te kunnen zeggen over de leerkracht-leerlingrelatie en de verbanden met andere zaken, zoals motivatie, gebruiken we de twee dimensies.

10.1 Wat brengt de leerkracht-leerlingrelatie de leerling?⁶⁴

Er is veel onderzoek gedaan naar verbanden van de leerkracht-leerlingrelatie met de leeropbrengsten van leerlingen. Zowel de Invloeds- als de Nabijheidsdimensie hangt samen met hoeveel leerlingen leren. Over het algemeen geldt dat leerlingen die meer Invloed en Nabijheid van de leerkracht ervaren, gemotiveerder zijn en het beter doen op schoolse taken en tests. De Nabijheidsdimensie hangt sterker samen met motivatie en de interesse van leerlingen, terwijl de Invloedsdimensie in de meeste studies iets meer samenhangt met hun prestaties. We gaan ervan uit dat duidelijkheid over wat er wordt verwacht van leerlingen en het gericht sturen van leerlinggedrag (Invloed) ervoor zorgen dat leerlingen taakgericht werken. Aansluiting zoeken bij de leefwereld van de leerlingen en hun persoonlijke behoeften (Na-

⁶⁴ Wubbels et al. (2006, 2023); Roorda et al. (2011, 2017).

bijheid) zorgt voor een positieve beleving bij het werken in de klas, en voor mentale ruimte om met de schoolse taken aan de slag te gaan. *Beide dimensies samen* zijn van belang voor het realiseren van een prettig sociaal klimaat in de klas. Conceptueel zien we motivatie en de mate waarin leerlingen meewerken tijdens de les als schakel tussen aan de ene kant de interpersoonlijke relaties en het interpersoonlijk leerkrachtgedrag, en aan de andere kant de schoolse prestaties zoals je die kunt vaststellen met toetsen en opdrachten. Figuur 10.1 is een versimpelde weergave van dit proces. Zoals we in hoofdstuk 3 hebben aangegeven, speelt hierbij de *persoonlijke perceptie van een leerling* over wat er zoal in de klas gebeurt een centrale rol, evenals het interpersoonlijke gedrag van de leerkracht.



Figuur 10.1 Verbanden tussen de leerkracht-leerlingrelatie en gedrag en opbrengsten bij leerlingen

Naarmate leerkrachten in klassen zowel meer Invloed als Nabijheid laten zien in hun relatie met de leerlingen, vertonen leerlingen niet alleen minder ordeverstorend gedrag, maar wordt in hun lessen ook minder onderling gepest en gedragen leerlingen zich socialer.⁶⁵

Het is belangrijk om naar de beide dimensies tegelijk te kijken: wanneer een hoog niveau van Nabijheid wordt gecombineerd met een hoog niveau van Invloed (zoals bij leerkracht Gerard uit hoofdstuk 1), leren leerlingen veel en vinden ze de les fijn. Een laag niveau van Invloed en Nabijheid (leerkracht Wander uit hoofdstuk 1) gaat samen met lage leeropbrengsten en motivatie van leerlingen. Wanneer een laag niveau van Invloed met veel Nabijheid wordt gecombineerd (leerkracht Tonia uit hoofdstuk 1) zullen leerlingen het misschien wel naar hun zin hebben in de klas, maar vermoedelijk weinig met hun werk bezig zijn. Wanneer ten slotte een relatief hoog niveau van Invloed wordt gecombineerd met een laag niveau van Nabijheid (leerkracht Stijn uit hoofdstuk 1), zullen veel leerlingen vooral werken omdat het moet, en misschien ook wel omdat ze bang zijn voor de leerkracht. Ze zullen dan misschien wel hoge cijfers halen, maar minder gemotiveerd zijn.

Leerkrachten die volgens hun leerlingen veel Invloed en Nabijheid tonen, gebruiken meer en vaker verschillende werkvormen in de klas dan leerkrachten die laag

65 Hendrickx et al. (2017).

scoren op die dimensies. Het gaat zowel om meer klassikale werkvormen als om meer zelfstandige werkvormen.⁶⁶ Dus hoe meer rechtsboven in de Interpersoonlijke Cirkel leraarkrachten zitten, des te flexibeler ze zijn in didactisch opzicht. Leerlingen zullen in het algemeen bij het leren profiteren van deze flexibiliteit.

10.2 Wat brengt de leerkracht-leerlingrelatie de leerkracht?

Het interpersoonlijk klasklimaat hangt ook samen met de gemoedstoestand en het welbevinden van leerkrachten.⁶⁷ Hoe meer Invloed en Nabijheid leerkrachten in de relatie met hun leerlingen ervaren, des te tevredener ze zijn over hun lessen en hun beroep, des te gemotiveerder zij zijn en des te opener hun opvattingen over onderwijs zijn. Leerkrachten met een hoger niveau van Invloed en Nabijheid in de relatie met hun leerlingen ervaren ook minder stress en meer vertrouwen in hun eigen doelmatigheid (waarvoor vaak het begrip *self-efficacy* wordt gebruikt), wat weer samenhangt met vaker nieuwe dingen uitproberen in het onderwijs.

Om een beter beeld te krijgen van de samenhang van interpersoonlijke processen in de klas met de beleving en stress van leerkrachten, hebben we ook de hartslag van leerkrachten tijdens het lesgeven gemeten.⁶⁸ Een verandering in de hartslag wordt in psychologisch onderzoek gezien als signaal dat er iets belangrijks gebeurt voor de persoon in kwestie. Leerkrachten verschillen in de manier waarop hun hartslag samenhangt met hun interpersoonlijk gedrag. Leerkrachten van wie de hartslag omhoogging als zij meer Invloed namen, rapporteerden vaker positieve emoties na de les. Zij waren bijvoorbeeld tevredener over hoe het was gegaan en vonden de les leuker. Dit zou kunnen betekenen dat deze leerkrachten het nemen van Invloed een beetje spannend vinden, maar ook dat zij deze situaties als een succes ervaren. Leerkrachten van wie de hartslag omhoogging als zij meer Nabijheid lieten zien, waren juist relatief negatief over de les die ze zojuist hadden gegeven. Zij waren blij dat het over was en hadden meer negatieve gevoelens. Dit zou kunnen betekenen dat ze het spannend vinden om positieve emoties te tonen, of dat deze leerkrachten positieve emoties en vriendelijkheid in de klas hebben laten zien terwijl ze die positieve emoties niet werkelijk hadden – ze hebben daartoe relatief veel *emotionele arbeid* verricht. Deze leraren gingen bijvoorbeeld vriendelijk en geduldig op een kind in, terwijl ze eigenlijk het gevoel hadden dat ze door moesten met de les, of onzeker waren over wat er aan de hand was.

⁶⁶ Den Brok (2001); Van der Lans et al. (2020).

⁶⁷ Spilt et al. (2011).

⁶⁸ Donker et al. (2020).

10.3 Verschillen gedrag en relaties in verschillende culturen?

Zowel over gedrag als relaties is onderzoek beschikbaar naar de samenhangen met de culturele achtergronden van leerlingen en leerkrachten. Daarbij worden verschillende maten gebruikt voor het in kaart brengen van de culturele achtergrond, zoals de taal die thuis wordt gesproken, het geboorteland van leerlingen of leerkracht, of de manier waarop leerkrachten en leerlingen zichzelf zien: bijvoorbeeld als Nederlander, als niet-Nederlander of als Nederlander met een migratieachtergrond. Voor de resultaten blijkt het weinig uit te maken welk criterium voor de culturele achtergrond wordt gebruikt. We vatten de resultaten van deze onderzoeken samen.

Zijn er ook overeenkomsten tussen landen en culturen?

Voordat we naar verschillen kijken die samenhangen met de culturele achtergrond van leerlingen en leerkrachten, is het belangrijk op te merken dat er ook overeenkomsten zijn tussen culturen en landen. Zo kan overal de interpersoonlijke betekenis van gedrag beschreven worden met de twee dimensies Invloed en Nabijheid, en dus met de Interpersoonlijke Cirkel.

Het is verder opvallend dat in alle landen de leerkrachten gemiddeld positief scoorden op zowel Invloed als Nabijheid en dat een relatief hoge mate van Invloed en Nabijheid vrijwel overal wenselijk wordt gevonden. De conclusie is dan dat patronen in de percepties van gedrag van leerkrachten en in hun relaties met leerlingen vergelijkbaar zijn, tussen culturen. De verschillen zitten vooral in de manier waarop zich dat uit.

De relatie tussen Invloed en Nabijheid en leeropbrengsten en motivatie van de leerlingen verschilt niet sterk tussen verschillende landen. Nabijheid heeft bijvoorbeeld overal een positief verband met positieve emoties en betrokkenheid. Ook is het opvallend dat in alle landen waar de VIL wordt afgenomen de leerkrachten gemiddeld positief scoorden op zowel Invloed als Nabijheid.

Verschilt de interpretatie van non-verbaal gedrag in verschillende culturen?

Culturele verschillen worden bijvoorbeeld zichtbaar in de betekenis van non-verbaal gedrag. Bepaalde non-verbale gedragingen, zoals gezichtsuitdrukkingen, hebben weliswaar een universele betekenis, maar dat geldt niet voor alle non-verbale gedragingen. Zo wordt het aankijken van een gezagsdrager (zoals een leerkracht) tijdens een gesprek in sommige culturen als respectvol ervaren, maar in andere niet.⁶⁹ In de 'standaard' Nederlandse cultuur is het respectvol om als leerling een leerkracht aan te kijken, terwijl dat in andere culturen juist als uitdagend gedrag wordt beschouwd. Niet alleen de betekenis van non-verbaal gedrag kan verschillen

69 Burgoon et al. (2022).

tussen culturen, maar ook de mate van intensiteit van dat gedrag. Een eerste voorbeeld is het verschil in hoeveel gebaren bijvoorbeeld Italianen en Noord-Europeanen en Nederlanders maken. Een tweede voorbeeld is de fysieke afstand die mensen als comfortabel ervaren tijdens een gesprek. Mensen met een Arabische achtergrond staan vaak dichter op elkaar dan bijvoorbeeld Noord-Amerikanen en Nederlanders.

Achtergrondinformatie

Interpretatie van verschillen in relaties tussen landen

Het is niet waarschijnlijk dat verschillen in de leerlingpercepties van de leerkracht-leerlingrelatie direct te herleiden zijn tot verschillen in het gedrag van de leerkrachten zoals je dat kunt observeren in de klas. Wanneer leerlingen vragen beantwoorden over het interpersoonlijke gedrag van leerkrachten of hun relatie met die leerkrachten, zullen ze hen altijd vergelijken met de andere leerkrachten die ze kennen. Dat heeft gevolgen voor een vergelijking van leerkrachten in verschillende landen. Chinese leerlingen zullen de mate van leiderschap van hun leerkracht bijvoorbeeld vergelijken met het leiderschap van andere Chinese leerkrachten, terwijl Nederlandse leerlingen dat doen in vergelijking met hun andere Nederlandse leerkrachten. Dat kan ertoe leiden dat een Chinese leerkracht die in de ogen van Chinese leerlingen niet erg leidend is, bij observatie toch meer leiding blijkt te geven dan een Nederlandse leerkracht die volgens de Nederlandse leerlingen evenveel of zelfs meer leidinggeeft. Zo hebben we eens aan een collega uit India een video laten zien van een Nederlandse leerkracht die in ons land 'streng' werd gevonden. Hij vond die leerkracht juist helemaal niet streng. Integendeel, vanuit zijn perspectief liet ze juist erg veel toe.

Deze relativisering betekent niet dat vergelijkingen tussen landen helemaal niet mogelijk zijn. De Interpersoonlijke Cirkel is immers een fundamenteel model om menselijke verhoudingen mee te beschrijven in alle culturen.⁷⁰ Het betekent wel dat uitspraken als 'Nederlandse leerkrachten zijn strenger dan leerkrachten uit India' niet gedaan kunnen worden op basis van gegevens die zijn verzameld met de VIL.

Nu landen, en dus ook schoolklassen, steeds multicultureler worden, zijn er ook binnen landen soms grote verschillen in welk (non-verbaal) gedrag men wel en niet acceptabel vindt of wat gebruikelijk is. In de literatuur over leerkracht-leerlingcom-

⁷⁰ Horowitz & Strack (2010)

municatie in grotestadsscholen in de vs is daarvan een goed voorbeeld te vinden.⁷¹ Leerkrachten die daar met succes een goede relatie opbouwen met hun leerlingen hebben vaak een assertieve communicatiestijl, waarbij snel en expliciet wordt gecorrigeerd, in combinatie met het stellen van duidelijke en hoge eisen. Bovendien hebben leerkrachten daar relatief veel aandacht voor de leerlingen, en de leerlingen ervaren deze leerkrachten dan ook als sterk Nabij. Op basis van deze communicatiestijl worden deze leerkrachten vaak getypeerd als *warm demanders*. Deze stijl past bij de cultuur van de veelal zwarte leerlingen op veel van die grotestadsscholen. Op andere scholen in de vs zal een dergelijke assertieve communicatiestijl voor leerkrachten minder aansluiten bij wat de leerlingen willen en gewend zijn.

*Verschillen percepties van de relaties tussen landen?*⁷²

Op de VIL scoren leerlingen hun leerkrachten in westerse landen gemiddeld minder hoog op Invloed en Nabijheid dan in niet-westerse landen. Voorbeelden van westerse landen zijn dan Nederland en de Verenigde Staten, niet-westerse landen waar gegevens zijn verzameld met de VIL zijn bijvoorbeeld Indonesië, Singapore en China. De leerkrachten in Nederland en de Verenigde Staten verschilden onderling niet zoveel in hun idealen, al wilden leerkrachten in de vs in de ideale situatie net wat strenger zijn dan hun Nederlandse collega's, die juist iets meer inschikkelijk wilden zijn.

Leerlingen en leerkrachten in verschillende landen kunnen andere culturele normen hebben over wat 'gepast' is voor leerkrachten. Zo vonden wij in analyses van de antwoorden van Chinese leerkrachten en leerlingen dat sommige VIL-items op een andere plek in de Interpersoonlijke Cirkel terechtkomen dan in Nederland. Een stelling als 'Deze leerkracht is geduldig' wordt in China als duidelijk minder Nabij en lager op Invloed ervaren dan in Nederland. Met andere woorden: in China zegt dit meer iets over het (gebrek aan) 'gezag' van een leerkracht, terwijl dit in Nederland meer iets zegt over de goede band tussen leerkracht en de leerlingen.⁷³ Wij vonden ook andere verschillen tussen Nederlandse en Chinese klassen. We vergeleken klassen waar leerkrachten en leerlingen een vergelijkbare relatie hebben. We vonden dat de Invloed van de Chinese leerkrachten stabiel was dan bij Nederlandse leerkrachten, die wat betreft Invloed vaker varieerden en dus ook wel eens meer Invloed aan de leerlingen lieten. Op basis van dergelijke vergelijkingen verwachten we dat er in Nederlandse en Chinese klassen andere (impliciete) verwachtingen en standaarden voor goed leerkrachtgedrag bestaan.

⁷¹ Bondy & Ross (2008).

⁷² Wubbels et al. (2023).

⁷³ Sun et al. (2018).

Hoe zien leerlingen in multiculturele klassen de leerkracht-leerlingrelatie?

Vooral in Nederland en de Verenigde Staten is onderzoek gedaan naar multiculturele klassen en naar (verschillen in) beelden van hun relatie van leerlingen en leerkrachten uit verschillende culturen. Leerkrachten in multiculturele, stadse klassen scoorden gemiddeld hoger op de beide dimensies dan hun collega's in minder diverse klassen,⁷⁴ maar binnen de klassen waren er ook behoorlijke verschillen. Zo zien leerlingen met een Turkse en Marokkaanse achtergrond bij hun leerkrachten meer Invloed dan leerlingen met een Nederlandse of Surinaamse achtergrond. Leerlingen met Marokkaanse achtergrond zien minder Nabijheid bij leerkrachten dan hun klasgenoten met een Nederlandse achtergrond. Binnen groepen met een vergelijkbare culturele achtergrond waren er ook weer verschillen. Zo scoorden jongens met een Marokkaanse achtergrond hun leerkrachten hoger op Invloed dan meisjes met die achtergrond. De meisjes leken in hun scores juist meer op jongens en meisjes met een Nederlandse achtergrond.⁷⁵ Leerkrachten gaven op hun beurt aan dat ze jongens ook vaker terecht moesten wijzen, wat een verklaring zou kunnen zijn voor de hogere scores van jongens. In multiculturele klassen op Nederlandse scholen bleek de relatie van Invloed en Nabijheid met de leerlingprestaties en -motivatie sterker voor Marokkaanse leerlingen dan voor de Nederlandse leerlingen.

Verder is in multiculturele klassen de herkomst van een leerkracht soms van invloed op de aard van de relatie van de leerkracht met een klas. In de ogen van leerlingen tonen leerkrachten met een Nederlandse achtergrond meer Invloed en Nabijheid dan hun collega's van niet-Nederlandse origine. Leerlingen gaven daarbij soms aan dat ze het lastig vonden om emoties te interpreteren bij hun leerkrachten, en dat ze soms ook minder emotie leken waar te nemen.

10.4 Hangen leerkracht-leerlingrelaties samen met kenmerken van klassen, leerkrachten en leerlingen?⁷⁶

In onderzoeken met de VIL is gekeken naar eigenschappen van leerkrachten, klassen, en leerlingen die kunnen samenhangen met de Invloed en Nabijheid die leerlingen waarnemen.

Voordat we ingaan op de aard van die samenhangen, is het van belang je te realiseren dat de *verschillen* die we gevonden hebben in leerlingpercepties van leerkrachten en die samenhangen met allerlei kenmerken van klassen, leerlingen of leerkrachten *niet heel groot zijn*. Het gaat meestal om kleine nuances in de leerlingperceptie van bijvoorbeeld leerkrachten die verschillende vakken geven, of van

⁷⁴ Den Brok et al. (2006).

⁷⁵ Den Brok et al. (2010).

⁷⁶ Wubbels et al. (2023).

mannelijke of vrouwelijke leerkrachten. De verschillen tussen individuele leerkrachten wat betreft Invloed en Nabijheid zijn doorgaans vrij groot, en dus ook zeker groter dan de gemiddelde verschillen tussen bijvoorbeeld leerkrachten Engels en wiskunde. Wanneer leerkrachten van het ene vak volgens leerlingen gemiddeld iets meer Invloed vertonen dan leerkrachten van een ander vak, wil dat dan ook niet zeggen dat iedere leerkracht van dat ene vak hoger scoort op Invloed dan die van het andere: de spreiding tussen leerkrachten is zo groot dat bij twee individuele leerkrachten van die vakken het verschil gemakkelijk andersom kan zijn. Daarom kun je in de praktijk beter naar de scores van een specifieke leerkracht kijken dan conclusies trekken op basis van de 'groep' waartoe een bepaalde leerkracht behoort (gender, vak, schooltype enzovoort).

Met deze relativeringen in het achterhoofd zullen we nu toch gaan kijken naar die kenmerken van klassen en leerlingen, en van hun leerkrachten.

Doet de grootte van de klas ertoe?

Leerlingen in grotere klassen scoren hun leerkrachten hoger op Invloed en lager op Nabijheid. Dit is te begrijpen, want in een grotere klas moet je meestal meer moeite doen om orde te houden, en heb je simpelweg minder contacttijd met afzonderlijke leerlingen. Het verband tussen klassengrootte en interpersoonlijk klimaat doet er vooral toe in klassen met minder dan twintig of juist meer dan dertig leerlingen. Daartussen zijn de verschillen tussen leerkrachten op de twee interpersoonlijke dimensies verwaarloosbaar.

Zien jongens en meisjes leerkrachten verschillend?

Er zijn kleine verschillen tussen het beeld dat jongens en meisjes hebben van hun leerkrachten. Jongens zien gemiddeld iets minder Invloed en Nabijheid bij hun leerkrachten dan meisjes. Dit werkt ook door in het beeld van de hele klas, afhankelijk van het aantal jongens of meisjes: klassen met meer jongens scoren hun leerkrachten lager op Invloed en Nabijheid. Zoals hierboven werd beschreven, is er ook een relatie van het geslacht van leerlingen met andere kenmerken, zoals hun culturele herkomst, als het gaat om het beeld dat ze van hun leerkracht hebben.

Maakt de leeftijd van de leerlingen uit?

Ook de leeftijd van leerlingen doet ertoe. Leerlingen in de lagere leerjaren van het voortgezet onderwijs vinden hun leerkrachten iets Invloedrijker en Nabijger dan leerlingen in de hogere leerjaren; ook scoren jongere leerlingen hun leerkrachten wat hoger op Invloed en Nabijheid dan oudere leerlingen. Eenzelfde verschil is te zien tussen het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs: basisschoolleerkrachten worden hoger gescoord op Invloed en Nabijheid dan leerkrachten in het voortgezet onderwijs.

Doet het geslacht of het vak van de leerkracht ertoe?

Vrouwelijke leerkrachten worden iets meer Invloedrijk en Nabij gevonden dan mannelijke leerkrachten. In het voortgezet onderwijs doet het vak dat de leerkracht geeft er ook een beetje toe. Leerkrachten die wiskunde en bètavakken geven, worden door leerlingen lager gezien op Invloed en Nabijheid dan leerkrachten in andere vakken. Dit kan te maken hebben met het vak zelf: in veel bètavakken, maar ook bij de talen, is vaak sprake van veel korte oefeningen waarbij duidelijke goede of foute antwoorden te geven zijn. Leerkrachten in die vakken geven daardoor veel korte feedback, en deze goedkeuringen of afkeuringen lijken door te werken in de manier waarop de leerlingen hun relatie met hen ervaren. Maar vooroordelen lijken ook een rol te spelen: leerlingen hebben soms stereotiepe beelden van bijvoorbeeld bètaleerkrachten – die minder sociaal en meer op de inhoud gericht zouden zijn –, waartegen die leerkrachten vervolgens moeten opboksen.

Zijn er verschillen tussen scholen en schooltype?

Hoe leerkrachten en leerlingen de leerkracht-leerlingrelatie percipiëren, is vergelijkbaar voor de verschillende typen scholen.⁷⁷ Dat wil zeggen dat leerkrachten en leerlingen weinig of geen verschillen zien in hun relaties met leerkrachten op scholen die werken volgens een klassikaal systeem versus scholen die dit minder doen, zoals montessorischolen of scholen die onderwijs in domeinen organiseren. Het voorkomen van bepaalde beelden van leerkracht-leerlingrelaties hangt dus niet samen met de pedagogisch-didactische signatuur of visie van de school. Op alle schooltypen komen allerlei leerkracht-leerlingrelaties voor: ook op een montessori- of andere vernieuwingschool kom je meer of minder strenge of vriendelijke leerkrachten tegen. Dat wil overigens niet zeggen dat er geen verschillen te zien zouden zijn wanneer je in de klas gaat kijken (zie ook het kader met achtergrondinformatie hieronder).

In onderzoek is geen relatie gevonden tussen het schooltype in het voortgezet onderwijs en het interpersoonlijk klimaat in de klas: leerlingen in vmbo, havo en vwo scoren hun leerkrachten gemiddeld even hoog op Invloed en Nabijheid.

Achtergrondinformatie**Interpretatie van verschillen tussen scholen in relaties**

Net als bij de interpretatie van de verschillen tussen landen moeten we bij de interpretatie van de overeenkomsten tussen scholen in de perceptie van leerkracht-leerlingrelaties rekening houden met de manier waarop die percepties tot stand komen. Bij het scoren van de uitspraken in de VIL over hun leerkracht,

⁷⁷ Créton & Wubbels (1984).

zullen leerlingen die leerkracht vergelijken met de andere leerkrachten die ze kennen. Stel je een situatie voor waarin alle leerkrachten op een school streng zijn in vergelijking met de leerkrachten van een andere school. Een leerkracht die op beide scholen op dezelfde manier lesgeeft, kan door de leerlingen verschillend gepercipieerd worden. Op de strenge school kan hij of zij volgens de leerlingen het minst streng zijn van alle leerkrachten, terwijl de leerlingen op de minder strenge school hem of haar juist de strengste leerkracht vinden. De leerlingen op de strenge school zullen deze leerkracht waarschijnlijk lager scoren op de uitspraak 'Deze leerkracht houdt streng orde' dan de leerlingen van de minder strenge school. Immers, de leerlingen zullen hem of haar vergelijken met de andere leerkrachten op hun school. Dit betekent dat percepties van de *verschillen* tussen interpersoonlijke stijlen van leerkrachten binnen scholen vergelijkbaar zijn. Het betekent echter nog niet dat we op basis daarvan vergelijkende uitspraken kunnen doen over absolute verschillen *tussen* de niveaus van Invloed en Nabijheid die door observaties zouden kunnen worden vastgesteld op schoolniveau.

Houdt de persoonlijkheid van de leerkracht verband met de relatie met leerlingen?

Er zijn geen duidelijke aanwijzingen dat persoonlijkheidskenmerken van leerkrachten van groot belang zijn voor hun relatie met hun leerlingen. In sommige onderzoeken is geen samenhang gevonden, in andere worden leerkrachten die hoger scoren op de persoonskenmerken neuroticisme en consciëntieusheid meer Invloedrijk en Nabij gevonden.

10.5 Is goed interpersoonlijk gedrag te leren?

Kun je interpersoonlijk gedrag leren? Uit onderzoek naar de ontwikkeling tijdens de opleiding van leerkrachten blijkt dat dit voor velen inderdaad het geval is. Om te beginnen is het belangrijk om je te realiseren dat een behoorlijk aantal studenten tijdens de lerarenopleiding geen enkel probleem heeft met het opbouwen van een goede werkrelatie met hun leerlingen. Dat geldt zeker voor studenten die al ervaring hebben met het werken met groepen, bijvoorbeeld in de rol van coach van een sportteam. Tegelijk heeft een vrij grote groep studenten wel degelijk problemen met het opbouwen van een goede werkrelatie met leerlingen. Bij de meeste studenten is het interpersoonlijk gedrag goed leerbaar. Daarbij gaat het niet alleen om oefenen, maar ook om het begrijpen van theorie, het analyseren van lesfragmenten van eigen lessen en van ervaren collega's, en het trainen van verbaal en non-verbaal gedrag. Tijdens de stage is dan ook niet alleen de praktijkbegeleider op school belangrijk

voor de ontwikkeling van competenties van studenten op het gebied van interpersoonlijke relaties en klassenmanagement, maar ook de opleider van de lerarenopleiding. De opleider blijkt studenten te kunnen helpen bij het leren van situaties in de klas, door een verbinding te leggen met de onderliggende concepten en theorie uit de opleiding. De praktijkbegeleider blijkt een belangrijke inspiratiebron voor studenten om nieuwe dingen te proberen in de klas.

Een gerichte aanpak tijdens de stage op school kan helpen om sneller en beter goede relaties met leerlingen op te bouwen en tot beter klassenmanagement te komen.⁷⁸ Je moet daartoe een combinatie van drie dingen doen:

1. Op ten minste twee momenten tijdens de stage de VIL of een vergelijkbaar instrument afnemen bij leerlingen en jezelf, en daarover in gesprek gaan met je begeleiders (oefening 4.3), en misschien ook met de leerlingen zelf (oefening 4.4);
2. Video's bekijken van je eigen lessen of die van een collega, en daarbij de Interpersoonlijke Cirkel gebruiken om de kanalen van verbaal en non-verbaal gedrag te analyseren (oefening 4.1 en 4.2 en verschillende oefeningen in hoofdstuk 7);
3. Regelmatig informele (en vaak ongeplande) gesprekken voeren met collega's, begeleiders en eventueel leerlingen over hoe je leerkracht-leerlingrelaties te verbeteren zijn.

Er zijn vier manieren gevonden waarop studenten hun leren voornamelijk aanpakken tijdens de stage.

1. Kennisgericht: studenten zijn dan vooral op zoek naar kennis en theorie, naar experts rondom klassenmanagement en goede relaties met leerlingen. Ze stellen zich actief op en zijn gericht op het ontwikkelen van nieuw gedrag.
2. Feedbackgericht: deze manier van leren lijkt op kennisgericht leren, omdat ook hier inhoud en theorie en een actieve, ontwikkelende houding belangrijk zijn. In dit geval gebruiken studenten de opleiders echter meer als bron van feedback en klankbord.
3. Inspiratiegericht: ook in dit geval zijn studenten actief op zoek naar kennis en theorie, maar gebruiken ze opleiders meer als rolmodel en inspiratiebron, en hebben ze een iets meer reflectieve, terugkijkende aanpak.
4. Praktijkgericht: bij deze manier van leren is sprake van een wat passievere houding. Studenten zijn vooral op zoek naar simpele tips en aanbevelingen, en ze gebruiken begeleiders vooral als rolmodel en inspiratiebron.

Met de eerste drie aanpakken ontwikkelen studenten zich sneller en positiever dan met de vierde aanpak.

Ook voor ervaren leerkrachten kan het nuttig zijn om andere leerkrachten te ob-

⁷⁸ Adams (2023).

serveren, om beter te begrijpen hoe goede relaties met hun klas eruitzien en welk gedrag daarbij hoort: welke strategieën of oplossingen gebruikt deze collega om contact te leggen met de leerlingen of om leerlinggedrag bij te sturen? Belangrijk is dat je systematisch observeert, bijvoorbeeld door te kijken naar alle kanalen van non-verbaal gedrag: lichaamshouding, gezichtsuitdrukking, gebaren, de leerling al dan niet aankijken, de afstand tot de leerling, hoe iemand de beschikbare ruimte gebruikt waarin ook anderen aanwezig zijn en niet-talige aspecten van spreken, zoals volume, intonatie, pauzes en toon. Wanneer je het verbale gedrag analyseert, gaat het er om of er sprake is van instemmen of afwijzen, of de vorm meer vragend of gebiedend is, of er sprake is van duidelijk aanspreken en adresseren, of er sprake is van 'klein' of juist 'groot' taalgebruik. In het interpersoonlijk perspectief gaat het erom waar de leerkracht in de situatie geplaatst zou kunnen worden op de twee dimensies van de relatie, Invloed en Nabijheid. Hoewel bijna alle lessituaties op deze manieren bekeken kunnen worden, zijn bepaalde situaties, die in hoofdstuk 9 nader beschreven zijn, natuurlijk extra belangrijk. Het gaat dan vooral om de lesstart, veranderingen van werkvorm en uitleg in de klas, maar ook om ordeverstoringen of onverwacht gedrag van leerlingen. Hoe realistischer de situaties zijn des te beter.



Om te observeren kun je de **observatieformulieren 7.1** gebruiken voor bestendigen, **7.5** voor bijsturen en **10.1** voor non-verbaal gedrag.

Het weinige onderzoek op dit vlak laat bijvoorbeeld zien dat het op een intensieve manier trainen van leerkrachten in het observeren van lesfragmenten (bijvoorbeeld door virtuele omgevingen) helpt om angst terug te dringen, meer vertrouwen te krijgen en meer onderbouwd te reflecteren.⁷⁹ Overigens, wanneer een combinatie van theorie met virtuele situaties in de opleiding wordt aangeboden, leidt dat ertoe dat leerkrachten lessituaties beter kunnen doorzien en interpreteren, en sneller een goede oplossing kunnen bedenken.

Uit onderzoek met ervaren leerkrachten bleek dat een intensieve, langdurige training van interpersoonlijk gedrag kan helpen om een beter klasklimaat te scheppen.⁸⁰ Dit kost wel tijd: in het eerste jaar van een training via coaching bleken leerkrachten eerst onzekerder te worden en minder Invloed te vertonen, om het jaar erna juist extra te groeien. Ook bleek rolwisseling in coaching daarbij te helpen; juist door

⁷⁹ Theelen (2021).

⁸⁰ van Amelsvoort (1999).

ook de rol van coach aan te nemen, bleken leerkrachten nog meer te groeien dan wanneer zij alleen gecoacht werden.

Ten slotte lijkt het beter om bij een langdurig negatief klimaat in de klas een frisse start te proberen in een nieuwe klas, met goede voorbereiding, begeleiding en het gericht oefenen van interpersoonlijk gedrag. Omdat het klassenklimaat redelijk stabiel is, kan het zijn dat ondanks een verandering in leerkrachtgedrag (bijvoorbeeld minder snel boos worden of minder onzekerheid tonen) de leerlingperceptie van de leerkracht hetzelfde blijft, of slechts heel langzaam verandert. Hierbij speelt bijvoorbeeld selectieve aandacht een rol: de leerlingen zoeken wellicht naar bevestiging van hun huidige mening over de leerkracht. Het kan ook zijn dat de leerkracht en de klas gewend zijn dat bepaalde situaties steeds tot escalatie leiden, bijvoorbeeld bij het lopen naar de gymles. Deze ingesleten processen spelen niet of in veel mindere mate in een nieuwe klas.

Bijlagen

Bijlage 4.1 De VIL voor het voortgezet onderwijs

Hieronder staan 24 uitspraken over leerkrachten. Kruis bij elke zin aan welk bolletje het beste past bij jouw mening over de leerkracht voor wie je deze vragenlijst gaat invullen.

	Helemaal mee oneens			Helemaal mee eens	
1. Deze leerkracht kan goed leidinggeven.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Deze leerkracht is iemand op wie je kunt vertrouwen.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Deze leerkracht is geduldig.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Deze leerkracht laat leerlingen hun gang gaan.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Deze leerkracht treedt slap op.	☐	☐	☐	☐	☐
6. Deze leerkracht is uit zijn/haar humeur.	☐	☐	☐	☐	☐
7. Deze leerkracht kan kwaad worden.	☐	☐	☐	☐	☐
8. Deze leerkracht bepaalt of leerlingen iets mogen zeggen.	☐	☐	☐	☐	☐
9. Deze leerkracht heeft gezag.	☐	☐	☐	☐	☐
10. Deze leerkracht heeft gevoel voor humor.	☐	☐	☐	☐	☐
11. Deze leerkracht leeft mee met leerlingen.	☐	☐	☐	☐	☐
12. Deze leerkracht geeft leerlingen hun zin.	☐	☐	☐	☐	☐
13. Deze leerkracht maakt een onzekere indruk.	☐	☐	☐	☐	☐
14. Deze leerkracht is ontevreden.	☐	☐	☐	☐	☐
15. Deze leerkracht dreigt met straf.	☐	☐	☐	☐	☐
16. Bij deze leerkracht moet het stil zijn in de les.	☐	☐	☐	☐	☐
17. Deze leerkracht treedt zelfverzekerd op.	☐	☐	☐	☐	☐

	Helemaal mee oneens			Helemaal mee eens	
18. Deze leerkracht heeft een prettige sfeer in de klas.	☐	☐	☐	☐	☐
19. Deze leerkracht is soepel voor leerlingen.	☐	☐	☐	☐	☐
20. Deze leerkracht vindt veel goed.	☐	☐	☐	☐	☐
21. Deze leerkracht treedt aarzelend op.	☐	☐	☐	☐	☐
22. Deze leerkracht maakt een sombere indruk.	☐	☐	☐	☐	☐
23. Deze leerkracht is driftig.	☐	☐	☐	☐	☐
24. Deze leerkracht houdt streng orde.	☐	☐	☐	☐	☐

Weergave van de scores in de Interpersoonlijke Cirkel voor de leerkracht

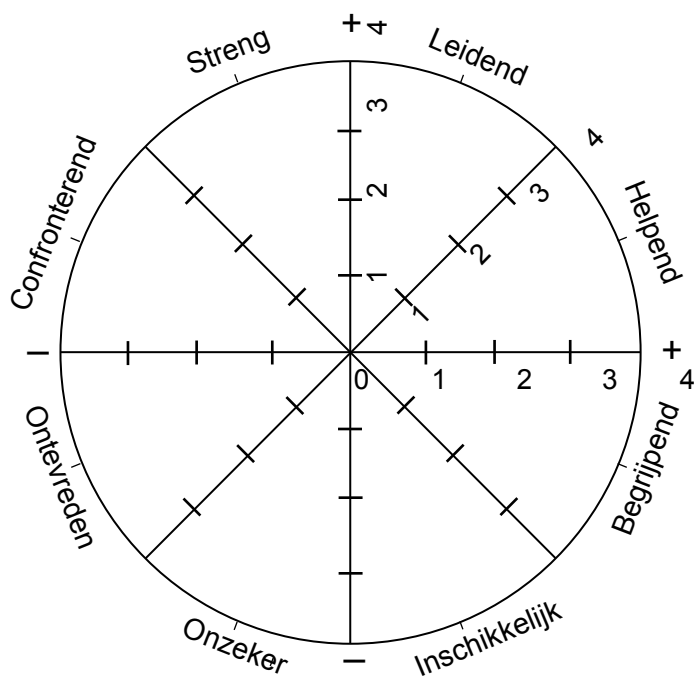
Nadat de vragenlijst is ingevuld, geef je aan de aangekruiste bolletjes getalswaarden volgens de volgende sleutel:

Helemaal mee oneens			Helemaal mee eens	
☐	☐	☐	☐	☐
0	1	2	3	4

Daarna tel je de getallen behorend bij de vragen als volgt op en deelt ze door 3:

Uitspraak 1, 9 en 17 = ... Leidend
 Uitspraak 2, 10 en 18 = ... Helpend
 Uitspraak 3, 11 en 19 = ... Begrijpend
 Uitspraak 4, 12 en 20 = ... Inschikkelijk
 Uitspraak 5, 13 en 21 = ... Onzeker
 Uitspraak 6, 14 en 22 = ... Ontevreden
 Uitspraak 7, 15 en 23 = ... Confronterend
 Uitspraak 8, 16 en 24 = ... Streng

De acht scores kun je vervolgens invullen in de cirkel hieronder.



Bijvoorbeeld: bij een score van 2 voor Leidend trek je vanaf het streepje 2 op de Invloedsas een rechte lijn (of mooier nog: een gebogen lijn) naar het tweede streepje tussen Leidend en Helpend. Bij een score 3 voor Helpend begin je op de Nabijheidsas bij het streepje 3 en verbind je deze met het derde streepje op de lijn die tussen Helpend en Leidend in ligt. Je zet zo elke totaalscore steeds in de corresponderende sector in de cirkel.

Via <https://telos-uitgevers.nl/klassenmanagement-vanuit-een-interpersoonlijk-perspectief/> zijn Excelbladen beschikbaar voor de verwerking van gegevens.

Bijlage 4.2 De VIL voor het primair onderwijs

Hieronder zie je 16 zinnen. Ze geven meningen over het gedrag van je juf of meester weer. Vind je dat deze zinnen passen bij jouw juf of meester of niet? Kruis bij elke uitspraak aan welk bolletje het beste bij jouw mening past.

	Helemaal mee oneens			Helemaal mee eens		
1. We zijn stil als onze juf/meester praat	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Onze juf/meester is vriendelijk	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Onze juf/meester begrijpt het als kinderen iets niet kunnen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. We mogen best kletsen van onze juf/meester	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Bij onze juf/meester doen we dingen die niet mogen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. Onze juf/meester moppert	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. Onze juf/meester is ongeduldig	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. Van onze juf/meester moeten we stil zijn	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. Bij onze juf/meester weet je wat je moet doen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. Als we het niet snappen, legt onze juf/meester het opnieuw uit	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11. Als er iets is, kun je het aan onze juf/meester vertellen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12. Onze juf/meester snapt het als we een keer geen zin hebben in ons werk	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13. Onze juf/meester schreeuwt	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14. Onze juf/meester is chagrijnig	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15. Onze juf/meester is streng	☐	☐	☐	☐	☐	☐
16. We moeten doen wat onze juf/meester zegt	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Weergave van de scores in de Interpersoonlijke Cirkel leerkracht

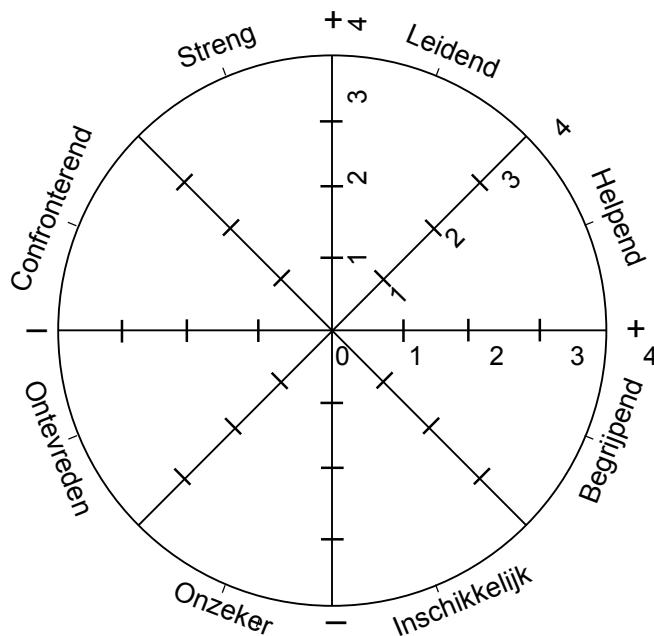
Nadat de vragenlijst is ingevuld, geef je aan de aangekruiste bolletjes getalswaarden volgens de volgende sleutel:

Helemaal mee oneens		Helemaal mee eens		
○	○	○	○	○
0	1	2	3	4

Daarna tel je de getallen behorend bij de vragen per sector op en deelt ze door 2

Uitspraak 1 en 9 = Leidend
 Uitspraak 2 en 10 = Helpend
 Uitspraak 3 en 11 = Begrijpend
 Uitspraak 4 en 12 = Inschikkelijk
 Uitspraak 5 en 13 = Onzeker
 Uitspraak 6 en 14 = Ontevreden
 Uitspraak 7 en 15 = Confronterend
 Uitspraak 8 en 16 = Streng

De acht scores kun je vervolgens invullen in de cirkel hieronder. NB: de VIL voor het basisonderwijs meet vooral de Nabijheid van de leerkracht goed. Voor Invloed moeten de uitkomsten wat voorzichtiger geïnterpreteerd worden.



Bijvoorbeeld: bij een score van 2 voor Leidend trek je vanaf het streepje 2 op de Invloedsas een rechte lijn (of mooier nog: een gebogen lijn) naar het tweede streepje tussen Leidend en Helpend. Bij een score 3 voor Helpend begin je op de Nabijheidsas bij het streepje 3 en verbind je deze met het derde streepje op de lijn die tussen Helpend en Leidend in ligt. Je zet zo elke totaalscore steeds in de corresponderende sector in de cirkel.

Via <https://telos-uitgevers.nl/klassenmanagement-vanuit-een-interpersoonlijk-perspectief/> zijn Excelbladen beschikbaar voor de verwerking van gegevens.

Literatuur

- Adams, T. (2023). *Learning to navigate classroom dynamics: Studying student teachers' classroom management learning during their teacher education internship* [dissertatie, Wageningen University and Research].
- Admiraal, W. F. (1994). *Reacties van docenten op aandachtseisende situaties in de klas* [dissertatie, Universiteit Utrecht]. WCC.
- Admiraal, W.F., Wubbels, T., & Korthagen, F.A.J. (1996). Student teacher behaviour in response to daily hassles in the classroom. *Social Psychology of Education*, 1, 25-46.
- Ambady, N., & Rosenthal, R. (1993). Half a minute: Predicting teacher evaluations from thin slices of nonverbal behavior and physical attractiveness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(3), 431-441.
- Amelsfoort, J. van (1999). *Perspectief op instructie, motivatie en zelfregulatie*. [Dissertatie] Nijmegen: University Press.
- Andersen, J.F. (1979). The relation between teacher immediacy and teacher effectiveness. In D. Nimmo (red.), *Communication Yearbook* 3 (pp. 543-559). Transaction Books.
- Andersen, P., & Andersen, J.F. (1982). Nonverbal immediacy in instruction. In L.L. Barker (red.), *Communication in the Classroom* (pp. 98-120). Prentice-Hall.
- Bennett, T. (2022). *Regie in de klas*. Phronese.
- Bondy, E., & Ross, D.D. (2008). The teacher as warm demander. *Educational Leadership*, 66(1), 54-58.
- Brekelmans, M. (1989). *Interpersoonlijk gedrag van docenten in de klas* [dissertatie, Universiteit Utrecht]. W.C.C.
- Brekelmans, M. (2010). *Klimaatverandering in de klas*. Oratie, Universiteit Utrecht.
- Brekelmans, M., Wubbels, T., & Tartwijk, J. van (2005). Teacher-student relationships across the teaching career. *International Journal of Educational Research*, 32(1-2), 55-71.

- Brok, P. den (2001). *Teaching and Student Outcomes: A study on Teachers' Thoughts and Actions from an Interpersonal and a Learning Activities Perspective* [dissertatie, Universiteit Utrecht]. W.C.C.
- Brok, P. den, Tartwijk, J. van, Wubbels, T., & Veldman, I. (2010). The differential effect of the teacher-student interpersonal relationship on student outcomes for students with different ethnic backgrounds. *British Journal of Educational Psychology*, 80(2), 199-221.
- Brok, P. den, Want, A. van der, & Meij, J. van der (2020). *Reader interpersoonlijke ontwikkeling van de docent*. Wageningen: Education and Learning Sciences.
- Brok, P. den, Wubbels, T., Tartwijk, J.W.F. van, & Veldman, I. (2006). *Omgaan met leerlingen in multiculturele klassen. Eindrapportage onderzoek*. Universiteit Utrecht.
- Burgoon, J.K., Manusov, V., & Guerrero, L.K. (2022). *Nonverbal Communication* (2 ed.). Routledge.
- Claessens, L. (2016). *Be on My Side, I'll Be on Your Side: Teachers' Perceptions of Teacher-Student Relationships* [dissertatie, Universiteit Utrecht]. Utrecht University Repository.
- Créton, H.A., & Wubbels, T. (1984). *Ordeproblemen bij beginnende leraren* [dissertatie, Universiteit Utrecht]. W.C.C.
- Deci, E.L., Koestner, R., & Ryan, R.M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71(1), 1-27.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Donker, M. H. (2020). *In DEPT_H: Dynamics of emotional processes in teachers—An exploration of teachers' interpersonal behavior and physiological responses* [dissertatie, Universiteit Utrecht]. Utrecht University Repository.
- Donker, M.H., Gog, T. van, Goetz, T., Roos, A.L., & Mainhard, T. (2020). Associations between teachers' interpersonal behavior, physiological arousal, and lesson-focused emotions. *Contemporary Educational Psychology*, 63, 101906.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M.C. Wittrock (red.), *Handbook of Research on Teaching* (3e ed., pp. 392-43). Macmillan.
- Ekman, P. (2003). *Gegrepen door emoties. Wat gezichten zeggen*. Nieuwezijds.
- Endedijk, H.M., Breeman, L.D., Lissa, C.J. van, Hendrickx, M.M., Boer, L. den, & Mainhard, T. (2022). The teacher's invisible hand: A meta-analysis of the relevance of teacher-student relationship quality for peer relationships and the contribution of student behavior. *Review of Educational Research*, 92(3), 370-412.
- Ericsson, A., & Pool, R. (2017). *Piek – Haal het beste uit jezelf. Hoe gewone mensen buitengewoon kunnen presteren*. Unieboek/Spectrum.

- Evertson, C.M., & Weinstein, C.S. (red.) (2006). *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*. Erlbaum.
- Gordon, T. (1979). *Beter omgaan met kinderen*. Elsevier.
- Hendrickx, M. M. H. G. (2017). *The role of the teacher in classroom peer relations* [dissertatie, Universiteit Utrecht]. Utrecht University Repository.
- Hendrickx, M.M.H.G., Mainhard, T., Boor-Klip, H.J., & Brekelmans, M. (2017). Teacher liking as an affective filter for the association between student behavior and peer status. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 250-262.
- Hendrickx, M.M.H.G., Mainhard, M.T., Boor-Klip, H.J., Cillessen, A.H.N., & Brekelmans, M. (2016). Social dynamics in the classroom: Teacher support and conflict and the peer ecology. *Teaching and Teacher Education*, 53, 30-40.
- Horeweg, A. (2015a). *Gedragsproblemen in de klas in het basisonderwijs*. Lannoo Campus.
- Horeweg, A. (2015b). *Gedragsproblemen in de klas in het voortgezet onderwijs*. Lannoo Campus.
- Horner, R.H., & Crone, D.A. (2013). *Gedragsondersteuning in Positive Behavior Support*. Pica.
- Horowitz, L.M., & Strack, S. (red.). (2010). *Handbook of Interpersonal Psychology: Theory, Research, Assessment, and Therapeutic Interventions*. Wiley.
- Jong, R. de (2013). *Student teachers' practical knowledge, discipline strategies, and the teacher-class relationship* [dissertatie, Universiteit Leiden]: Iclon.
- Kneyber, R. (2020). *Orde houden*. Phronese.
- Kounin, J.S. (1970). *Discipline and Group Management in Classrooms*. Holt, Rinehart and Winston.
- Lans, R.M. van der, Cremers, J., Klugkist, I., & Zwart, R. (2020). Teachers' interpersonal relationships and instructional expertise: How are they related? *Studies in Educational Evaluation*, 66, 100902.
- Leary, T. (1957). *An Interpersonal Diagnosis of Personality*. Ronald Press Company.
- Levy, J., Brok, P. den, Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2003). Students' perceptions of teacher interpersonal aspects of the learning environment. *Learning Environments Research*, 6, 5-36.
- Lewin, K. (1952). *Field Theory in Social Science: Selected Theoretical Papers*. Tavistock.
- Lonner, W.J. (1980). The search for psychological universals. In H.C. Triandis & W.W. Lambert (red.). *Handbook of Cross-Cultural Psychology*, vol.1 (pp. 143-204). Allyn & Bacon.
- Mainhard, M. T. (2009). *Time consistency in teacher-class relationships* [dissertatie, Universiteit Utrecht]. Utrecht University Repository.
- Mainhard, M.T., Brekelmans, M., Brok, P. den, & Wubbels, T. (2011a). The development of the classroom social climate during the first months of the school year. *Contemporary Educational Psychology*, 36(3), 190-200.
- Mainhard, T., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2011b). Coercive and supportive

- teacher behaviour: Within- and across-lessons associations with the classroom social climate. *Learning and Instruction*, 21(3), 345-354.
- McCourt, F. (2005). *Meester*. Prometheus.
- Pennings, H. J. M. (2017). *Interpersonal dynamics in teacher-student interactions and relationships* [dissertatie Universiteit Utrecht] Ipskamp.
- Pennings, H.J.M., Brekelmans, M., Sadler, P., Claessens, L.C.A., Want, A.C. van der, & Tartwijk, J. van (2018). Interpersonal adaptation in teacher-student interaction. *Learning and Instruction*, 55, 41-57.
- Pennings, H.J., Tartwijk, J. van, Wubbels, T., Claessens, L.C., Want, A.C. van der, & Brekelmans, M. (2014). Real-time teacher–student interactions: A dynamic systems approach. *Teaching and Teacher Education*, 37, 183-193.
- Pianta, R.C., & Hamre, B.K. (2001). *Banking Time: Pre-K Manual*. Center for Advanced Study of Teaching and Learning at the University of Virginia.
- Roorda, D.L., Jak, S., Zee, M., Oort, F.J., & Koomen, H.M.Y. (2017). Affective Teacher–Student Relationships and Students’ Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Update and Test of the Mediating Role of Engagement. *School Psychology Review*, 46(3), 239-261.
- Roorda, D.L., Koomen, H.M.Y., Spilt, J.L., & Oort, F.J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students’ school engagement and achievement. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529.
- Ros, B., Baars, M., Janssen, J., Koomen, H. (2023). *Gedrag in de school*. Ten Brink.
- Scott, T.M., Anderson, C.M., & Alter, P. (red.) (2012). *Managing classroom behavior using positive behavior supports*. Pearson.
- Spilt, J.L., Koomen, H.M., & Thijs, J.T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational psychology review*, 23, 457-477.
- Sullivan, H.S. (red.). (2013). *The Interpersonal Theory of Psychiatry*. Routledge.
- Sun, X. (2019). *Teacher-Student Interpersonal Relationships in Chinese Secondary Education Classrooms* [dissertatie, Universiteit Utrecht]. Utrecht University Repository.
- Sun, X., Pennings, H.J., Mainhard, T., & Wubbels, T. (2019). Teacher interpersonal behavior in the context of positive teacher-student interpersonal relationships in East Asian classrooms: Examining the applicability of western findings. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102898.
- Tartwijk, J. Van (1993). Docentgedrag in beeld: *De interpersoonlijke betekenis van nonverbaal gedrag van docenten in de klas* [dissertatie Universiteit Utrecht]. WCC.
- Tartwijk, J. van, Brekelmans, M., Wubbels, T., Fisher, D.L., & Fraser, B.J. (1998). Students’ perceptions of teacher interpersonal style: The front of the classroom as the teacher’s stage. *Teaching and Teacher Education*, 14(6), 607-617.
- Tartwijk, J. van, Wubbels, Th., Brekelmans, M., & Mainhard, T. (2010). *Teacher Nonverbal Behavior and Student Perceptions of Teacher Interpersonal Styles*. ICLON.

- Tartwijk, J. van, Zwart, R., & Wubbels, T. (2017). Developing teachers' competences with the focus on adaptive expertise in teaching. In J. Husu & J.D. Clandinin (red.). *The Sage Handbook of Research on Teacher Education*, vol. 2 (pp. 820-835). SAGE.
- Teitler, P., & Teitler, R. (2020). *Les is meer*. Coutinho.
- Theelen, H. (2021). *Looking around in the classroom: Developing preservice teachers' interpersonal competence with classroom simulations* [dissertatie, Wageningen University & Research].
- Timmermans, A.C., Rubie-Davies, C.M., & Rjosk, C. (2018). Pygmalion's 50th anniversary: The state of the art in teacher expectation research. *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), 91-98.
- Veldman, I. M. J. (2017). *Stay or leave?: Veteran teachers' relationships with students and job satisfaction* [dissertatie, Universiteit Leiden].
- Want, A. C. Van der (2015). *Teachers' interpersonal role identity* [dissertatie, Universiteit Eindhoven].
- Watzlawick, P., Beavin, J.H., & Jackson, D.D. (1970). *De pragmatische aspecten van de menselijke communicatie*. Van Loghum Slaterus.
- Watzlawick, P., Weakland, J.H., & Fisch, R. (1974). *Het kan anders. Over het onderkennen en oplossen van menselijke problemen*. Van Loghum Slaterus.
- Woolfolk, A.E., & Brooks, D.M. (1985). The influence of teachers' nonverbal behaviors on students' perceptions and performance. *Elementary School Journal*, 85(4), 513-528.
- Wubbels, Th. (2011). An international perspective on classroom management: What should prospective teachers learn? *Teaching Education*, 22(2), 113-131.
- Wubbels, Th., Mainhard, T., Brok, P. den, Claessens, L., & Tartwijk, J. van (2023). Classroom management at different time scales: An interpersonal perspective. In E. Sabornie & D. Espelage (red.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Issues* (3e ed., pp. 388-414). Routledge.
- Wubbels, Th., Brekelmans, M., Brok, P. den, & Tartwijk, J. van (2006). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. In C.M. Evertson & C.S. Weinstein (red.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues* (pp. 1161-1191). Erlbaum.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., Brok, P. den, Wijsman, L., Mainhard, T., & Tartwijk, J. van (2014). Teacher-student relationships and classroom management. In E.T. Emmer & E.J. Sabornie (red.), *Handbook of Classroom Management* (2e ed., pp. 363-386). Routledge.
- Zijlstra, H., Wubbels, T., Brekelmans, M., & Koomen, H.M. (2013). Child perceptions of teacher interpersonal behavior and associations with mathematics achievement in Dutch early grade classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 517-540.

Lijst met oefeningen

- 3.1 Hoe zien interacties in jouw klas(sen) eruit?
- 3.2 Welke non-verbale gedragingen gebruiken ervaren leerkrachten om hun leerlingen aan te sturen?
- 3.3 Wat zegt het non-verbale gedrag?
- 3.4 Waar plaats je gedrag van leerkrachten in de Interpersoonlijke Cirkel?
- 3.5 Argumenten voor en tegen bepaald gedrag, waar liggen jouw idealen?
- 3.6 Waar plaats je gedrag van leerlingen in de Interpersoonlijke Cirkel?
- 4.1 Hoe zien leerlingen jouw gedrag?
- 4.2 Hoeveel Invloed en Nabijheid is er in jouw gedrag?
- 4.3 Hoe zien de resultaten van de VIL-afname eruit?
- 4.4 Welke feedback geven mijn leerlingen mij?
- 5.1 Interpreteer ik gedrag anders bij verschillende leerlingen?
- 5.2 Hoe bouw je aan goede individuele relaties met leerlingen?
- 6.1 Welke complementaire reacties op Nabijheid zie je in je lessen?
- 6.2 Hoe kun je een specifieke interpersoonlijke boodschap overbrengen bij het noemen van een naam van een leerling?
- 6.3 Welke complementaire reacties op Invloed zie je in je lessen?
- 6.4 Hoe kun je non-verbaal een hoge en lage Invloed tonen?
- 6.5 Hoe zorg je ervoor om bij het nemen van Invloed ook een hoge Nabijheid te tonen?
- 6.6 Waar plaats je de non-verbale boodschap van leerkrachten in de Interpersoonlijke Cirkel?
- 6.7 Stemmen je verbaal en non-verbaal gedrag overeen?
- 6.8 Hoe teken je leerkracht- en leerlinggedrag in de Interpersoonlijke Cirkel?
- 6.9 Hoe kun je vriendelijk reageren op gedrag dat je niet wilt hebben in de les?
- 6.10 Hoe gebruik je de complementariteitsprincipes positief?
- 7.1 Welke beloningen gebruik je in de les?

- 7.2 Hoe bestendig je met beloningen of positieve waardering?
- 7.3 Hoe zwaar zijn beloningen en welke wil je gebruiken?
- 7.4 Hoe bestendig je in een simulatieles?
- 7.5 Hoe stuur je bij in de les?
- 7.6 Welke intensiteit hebben interventies om bij te sturen en welke wil je gebruiken?
- 7.7 Hoe stuur je bij in een simulatieles?
- 8.1 Hoe verschillen strenge en confronterende gedragingen?
- 8.2 Welke regels hanteer je?
- 8.3 Welke straffen en strafjes wil je gebruiken?
- 8.4 Kun je emoties van leerlingen begrijpen?

Over de auteurs

Perry den Brok is hoogleraar en voorzitter van de groep Onderwijs en Leerwetenschappen bij de Wageningen Universiteit. Naast groepsleider en onderzoeker is hij ook docent en instituutsopleider bij de lerarenopleiding van deze universiteit, waar hij in het bijzonder het onderwerp klassenmanagement vanuit een interpersoonlijk perspectief verzorgt. Hij is in 2001 bij de Universiteit Utrecht gepromoveerd op onderzoek naar de relatie tussen leraar-leerlingrelaties en leeropbrengsten. Na zijn promotie voerde hij onderzoek uit naar leerkracht-leerlingrelaties in multiculturele klassen. Ook werkte hij samen met diverse internationale collega's in onderzoek naar leerkracht-leerlingrelaties. Hij begeleidde diverse promovendi op het onderwerp klassenmanagement en leerkracht-leerlingrelaties, zoals recent bij onderzoeken naar de ontwikkeling van de interpersoonlijke competentie gedurende de schoolstageperiode en het trainen van interpersoonlijke competenties met *virtual reality*. Hij houdt zich ook bezig met onderzoek naar het leren van leerkrachten, leeromgevingen en innovatie in het hoger onderwijs.

Luce Claessens is universitair hoofddocent aan de afdeling Onderwijswetenschappen van de Universiteit Utrecht en bachelordirecteur van de Academische Lerarenopleiding Primair Onderwijs. Haar onderwijs richt zich vooral op interacties in de klas tussen leerkrachten en leerlingen, onderzoek in de school en de begeleiding van bachelor- en masteronderzoeken. In haar onderzoek staan sociale relaties in de klas centraal maar ook expertiseontwikkeling van, met name academische, leerkrachten en hun rol in het primair onderwijs. Ze is opgeleid als cultureel-antropoloog en onderwijspsycholoog en heeft zelf ook een achtergrond als leerkracht in het basisonderwijs. In 2016 is ze gepromoveerd aan de Universiteit Utrecht op een onderzoek rondom percepties van leerkrachten in het voortgezet onderwijs op positieve en problematische relaties met leerlingen. In de coronaperiode deed ze onderzoek naar het verzorgen van leesonderwijs op afstand.

Tim Mainhard is hoogleraar Onderwijswetenschappen aan het Instituut Pedagogische Wetenschappen van de Universiteit Leiden en hoofd van de lerarenopleidingen voor het basis-onderwijs. Hij doceert over leerkracht-leerlinginteracties en klassenmanagement. Zijn onderzoek richt zich op sociale processen in het onderwijs en hoe deze het welzijn en de motivatie van zowel leerlingen als leerkrachten kunnen bevorderen. Hij is in 2009 aan de Universiteit Utrecht gepromoveerd op onderzoek naar de ontwikkeling van leerkracht-leerlingrelaties in het voortgezet onderwijs gedurende de eerste maanden van het schooljaar. Na zijn promotie werkte hij aan onderzoek naar het sociale klimaat in de klas. Zijn onderzoek verschoof vervolgens naar het welzijn van leerkrachten en de emoties die leerlingen en leerkrachten in de klas ervaren. Een tweede belangrijk thema in zijn werk is de invloed van leerkrachten op de relaties tussen leerlingen en groepsdynamiek. Hij heeft verschillende promovendi begeleid op deze thema's, zoals recentelijk bij onderzoek naar de relatie tussen de interpersoonlijke stijl van leerkrachten en de burgerschapsvorming in de basisschoolklas.

Jan van Tartwijk is hoogleraar Onderwijswetenschappen en vice-decaan van de faculteit Sociale Wetenschappen van de Universiteit Utrecht. Eerder was hij onder meer directeur van de interfacultaire *Graduate School of Teaching* van waaruit de universitaire lerarenopleidingen worden verzorgd en gaf hij als wetenschappelijk directeur leiding aan de facultaire groep voor Onderwijsadvies en Training. Hij promoveerde in 1993 aan de Universiteit Utrecht op een onderzoek waarin het non-verbale gedrag van leerkrachten centraal stond. In zijn onderzoek en onderwijs richt hij zich onder meer op het interpersoonlijk gedrag van leerkrachten in de klas en hoe dat gedrag samenhangt met hun relatie met hun leerlingen. Hij is ook geïnteresseerd in de ontwikkeling van expertise van leerkrachten en andere professionals en onderzoekt ook hoe opleidingen, zoals de lerarenopleiding, kunnen bijdragen aan deze ontwikkeling. Recent is hij onderzoek gestart naar verschillen tussen de binnen- en buitenschoolse leefwereld van leerlingen en de effecten van die verschillen op onder meer hun onderwijskansen.

Theo Wubbels is emeritus-hoogleraar Onderwijswetenschappen aan de Faculteit sociale wetenschappen van de Universiteit Utrecht. Hij begon zijn loopbaan als leraar natuurkunde en was ook enige tijd schoolleider in het voortgezet onderwijs. Vanaf 1979 was hij in verschillende functies werkzaam aan de Universiteit Utrecht onder meer als vakdidacticus natuurkunde en lerarenopleider. Hij is samen met Hans Créton in 1984 gepromoveerd op een proefschrift over ordeproblemen bij beginnende leraren en de begeleiding daarbij. Hij heeft daarna promovendi op dit gebied en de leerkracht-leerling-relaties begeleid en verder onder meer bij onderzoek naar leeromgevingen, klassenklimaat, leerkrachten, lerarenopleidingen, schoolorganisaties en het hoger onderwijs. Naast docent, begeleider van leerkrachten en onderzoeker was hij bestuurlijk actief bijvoorbeeld als hoogleraar-directeur van de universitaire lerarenopleiding en de onderwijskundige dienstverlening aan het hoger-onderwijs. Laatstelijk was hij vice-decaan van de Faculteit sociale wetenschappen en *admissions dean* van de universiteit.