

Effectief klasmanagement en een veilig klasklimaat dat leren ondersteunt: van grenzen stellen tot verbinden

OBPWO 2022.06

Beleidssamenvatting

September 2024

Onderzoek uitgevoerd in opdracht van
het Departement Onderwijs en Vorming van de Vlaamse Overheid

Promotoren:
Prof. Dr. Elke Struyf (coördinator)
Dr. Debbie De Neve

Onderzoeksmedewerkers:
An Leroy
Saskia Vets

Inhoud

1.	Probleemstelling	3
2.	Doel van het onderzoek.....	5
3.	Methodologie	5
	Literatuurstudie.....	5
	Focusgroepen en interviews	6
	Casestudie onderzoek	7
4.	Raamwerk klasmanagement	7
	Opbouw van het raamwerk klasmanagement	7
	Negen bouwstenen voor effectief klasmanagement	10
5.	Illustraties van het raamwerk klasmanagement.....	15
	Wat leren we uit deze praktijken?	16
6.	Sterktes, beperkingen en suggesties voor vervolgonderzoek	19
	Sterktes van het onderzoek.....	19
	Beperkingen en suggesties voor vervolgonderzoek.....	19
7.	Aanbevelingen	20
	Aanbevelingen voor directieteam van scholen.....	21
	Aanbevelingen voor schoolteams en individuele leerkrachten	22
	Aanbevelingen voor de pedagogische begeleiding	22
	Aanbevelingen voor schoolbesturen, scholengroepen/-gemeenschappen en onderwijskoepels/-netten	22
	Aanbevelingen voor de lerarenopleiding	23
	Aanbevelingen voor aanbieders van professionalisering	23
	Aanbevelingen voor de overheid	23
8.	Referenties.....	24

1. Probleemstelling

Vlaamse leerlingen scoren op de meest recente internationale prestatietingen zoals PISA, TIMSS en PIRLS lager in vergelijking met eerdere metingen (OECD, 2019; Penninckx, 2020). Wat wiskundige geletterdheid betreft strandt Vlaanderen in TIMSS 2019 op de 17^{de} plaats, waarbij vooral het percentage toppresteerders het sterkst daalt met 15%. Uit dit onderzoek blijkt er ook een terugval te zijn op vlak van wetenschappen. Enkel bij de groep sterkst gemotiveerde leerlingen is er geen terugval in hun leerprestaties (Faddar et al., 2020). De meest recente peiling van PIRLS 2021 toont aan dat Vlaanderen, op Wallonië na, het slechtst presteert op vlak van leesvaardigheid in vergelijking met de EU15-landen (Franse Gemeenschap van België, Denemarken, Engeland, Finland, Frankrijk, Duitsland, Italië, Nederland, Oostenrijk, Portugal, Spanje en Zweden) (Denies et al., 2023).

Tegelijk stelt men in TALIS een sterke toename vast van problemen op vlak van gezag en discipline (Van Droogenbroeck et al., 2019). De toenemende problemen met gezag en discipline in de klas vormen mogelijk een deel van de verklaring van de achteruitgang van de leerlingenprestaties. Het is immers een evidentie dat de effectieve leertijd dat een leerling bezig is met de vakinhoud een positieve invloed heeft op de onderwijsprestaties (Muijs & Reynolds, 2001). Orde en rust zijn daarbij belangrijke randvoorwaarden voor concentratie en leerwinst. Leerkrachten verwijzen zelf vaak naar hun effectieve lestijd om een zicht te krijgen op de effectiviteit van hun klasmanagement (Van Droogenbroeck et al., 2019). Als we vergelijken met andere landen, dan stellen we vast dat leerkrachten in de eerste graad van het secundair onderwijs in Vlaanderen gemiddeld significant minder tijd besteden aan het effectieve lesgeven dan in andere Europese landen en de PISA top-6 landen. Er wordt dus in Vlaanderen meer tijd gespendeerd aan ordehandhaving en klasmanagement.

Tussen 2008 en 2018 steeg ook het aandeel leerkrachten dat ‘in het begin van de les redelijk lang moet wachten voordat de leerlingen rustig worden’ van 23% naar 38% (TALIS, 1ste graad secundair onderwijs). In diezelfde periode was er ook een significante stijging in het aandeel leerkrachten dat aangeeft ‘tijd te verliezen met leerlingen die de les onderbreken en/of aangeeft dat er veel storend lawaai is in de klas’. Voor alle stellingen die verband houden met het disciplinair klasklimaat rapporteren Vlaamse leerkrachten in de eerste graad secundair onderwijs meer problemen dan hun collega’s uit de EU-14 en de PISA top-6 landen. Het verschil met de PISA top-6 landen is daarbij het grootst. De meest recente internationale studies tonen aan dat er op scholen met een zeer divers leerlingenpubliek meer tijd gespendeerd wordt aan ordehandhaving dan op scholen met een minder divers leerlingenpubliek (Van Droogenbroeck et al., 2019).

Ook de Vlaamse onderwijsinspectie stelt vast dat er op vlak van klasmanagement nog veel groeikansen zijn. Op basis van antwoorden van 143.224 leerlingen, verzameld over de periode 2016-2020, uit 734 scholen, stellen ze vast dat bijna de helft van de leerlingen (43%) meldt dat het niet rustig is in de klas. In een aantal onderwijsvormen (dbso, A-stroom, aso en kso) geeft meer dan de helft van de leerlingen aan dat de meeste leerkrachten het moeilijk hebben om ervoor te zorgen dat de klas stil is, wat aansluit bij de resultaten van het TALIS-onderzoek. Wanneer gekeken wordt naar de evolutie doorheen de schoolloopbaan, dan valt op dat in vergelijking met het basisonderwijs vooral leerlingen aan het einde van het secundair onderwijs heel wat minder te spreken zijn over het klasmanagement en de relatie met hun leerkrachten. Die daling is het sterkst in de eerste graad, waarbij de tevredenheid over het

klasklimaat sterker afneemt in de A-stroom dan in de B-stroom. In de tweede en derde graad zijn de leerlingen het minst tevreden over de relatie met hun leerkrachten (Onderwijsinspectie, 2021, p. 223). De onderwijsinspectie besluit dat effectief klasmanagement vooral een werkpunt vormt in scholen waar het leer- en leefklimaat nog niet aan de verwachtingen tegemoet komt.

De toename in de perceptie van disciplinaire problemen doet zich niet in alle landen voor. Landen als Noorwegen en Denemarken stelden zelfs een daling vast van de disciplineproblemen in de klas. Zo rapporteren in 2018 41% van de leerlingen dat ‘de leerkracht bijna nooit lang moet wachten voordat het stil wordt in de klas’, terwijl in 2009 slechts 30% van de leerlingen dit aanduidde (OECD, 2019). Dit vertaalt zich ook naar de effectieve lestijd. In de eerste graad van het secundair onderwijs in Noorwegen gaat er 82,3% van de tijd naar het effectief lesgeven, in Denemarken is dit 82,1% terwijl dit gemiddeld gezien in Vlaanderen 74,4% is. In Vlaanderen wordt 15,3% van de tijd gespendeerd aan ordehandhaving terwijl dit voor Noorwegen en Denemarken rond de 10% schommelt (Van Droogenbroeck et al., 2019).

Studies tonen aan dat de Noorse schoolcultuur andere accenten legt als er zich problemen voordoen in de klas (Stephens, Kyriacou & Tønnessen, 2005). Kyriacou (2001) beschrijft dit als de *humanistische visie op discipline*, waarbij communicatie met leerlingen centraal staat en er vaker naar klasleiderschap in plaats van klasmanagement wordt verwezen. Daarenboven is er in Scandinavische landen een traditie van bepaalde uitgebreide onderwijsprogramma's die preventie centraal stellen. Zo is er bijvoorbeeld het 'Incredible Years Teacher Classroom Management (IY TCM) Program' (Aasheim, Reedtz, Handegård, Martinussen, & Mørch, 2018) waarbij leerkrachten, leerlingen en ouders getraind worden om aan preventie te doen bij probleemgedrag van jonge kinderen op school. Op die manier zetten ze in op een positief klasklimaat vanuit de school (Reinke, Stormont, Webster-Stratton, Newcomer, & Herman, 2012). Een tweede bekend voorbeeld is het KiVa programma, een wijdverspreid Fins programma dat in veel verschillende landen wordt toegepast in functie van een anti-pestbeleid. Hierbij ligt de focus op preventie, interventie en monitoring van het pestgedrag en storend gedrag op school (Salmivalli, Kärnä, & Poskiparta, 2011). De manier waarop het schoolteam, en niet alleen de individuele leerkracht, een positief klas- en schoolklimaat creëert, is van belang om dit te verankeren.

Eén van de adviezen van de Commissie Beter Onderwijs betreft dan ook het creëren van een *rustige, veilige en overzichtelijke school- en klasomgeving* (Brinkman & Versluys, 2021, advies 8). De commissie verwacht van scholen dat ze een duidelijk beleid hebben hoe ze met storend gedrag van leerlingen omgaan en van lerarenopleidingen dat ze meer inzetten op klasmanagementvaardigheden. Klasmanagement en discipline zijn volgens de commissie belangrijke voorwaarden opdat leerkrachten zich kunnen concentreren op hun kerntaken die verband houden met lesgeven. Een rustig klasklimaat schept gunstige condities opdat leerlingen zich kunnen concentreren en leren.

2. Doel van het onderzoek

Dit onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek vertrok vanuit de nood van leerkrachten(teams) om versterkt te worden in de realisatie van effectief klasmanagement en een veilig klasklimaat dat leren ondersteunt. Daarom richtten we ons op volgende twee onderzoeksdoelstellingen:

Doelstelling 1: Op basis van een wetenschappelijke analyse essentiële bouwstenen voor effectief klasmanagement identificeren en vervolgens samenbrengen in een overzichtelijk raamwerk. De wetenschappelijke analyse is gebaseerd op een literatuurstudie, focusgroepen en interviews, en casestudie onderzoek.

Doelstelling 2: Via de beschrijving van concrete praktijken (casestudies) de essentiële bouwstenen illustreren en aanbevelingen formuleren voor de implementatie van deze praktijken in het Vlaamse onderwijs.

3. Methodologie

Met het oog op de ontwikkeling van een theoretisch raamwerk voor klasmanagement (doelstelling 1) toetsten we na de literatuurstudie (fase 1), de verkregen theoretische inzichten via focusgroepen en interviews af bij diverse stakeholders uit het onderwijsveld in binnen- en buitenland (fase 2). Dit alles resulteerde in het finale raamwerk met essentiële bouwstenen voor klasmanagement dat leren ondersteunt. Ons baserend op het raamwerk bestudeerden we via casestudieonderzoek diverse goede praktijkvoorbeelden (fase 3). Die werden overzichtelijk verwerkt in een praktijkgerichte inspiratiegids (doelstelling 2).

Literatuurstudie

Het doel van de literatuurstudie was om bouwstenen voor een theoretisch raamwerk voor effectief klasmanagement te identificeren. De bouwstenen verwijzen naar essentiële elementen en kenmerken voor klasmanagement dat leren ondersteunt. We bestudeerden daarbij zowel internationale als Nederlandstalige bronnen.

Internationale literatuur: Analyse van het *Handbook of Classroom Management*

In de eerste plaats baseerden we ons op het internationale '*Handbook of Classroom Management*' (derde editie), onder de redactie van Sabornie en Espalage (2022). Het *Handbook of classroom management* vormt een belangrijke kennisbasis omtrent klasmanagement. Gerenommeerde onderzoekers van over de hele wereld werkten hieraan mee, en brachten ondertussen al drie edities uit van dit boek. De derde editie, die bij de start van dit onderzoek uitkwam in september 2022, bundelt de meest recente evidence-based inzichten van onderzoek naar klasmanagement. Daarom was de studie van dit handboek het ideale vertrekpunt voor dit onderzoek. Via verschillende stappen

analyseerden we de kernwoorden en kernconcepten uit dit handboek om vervolgens tot relevante bouwstenen voor goed klasmanagement te komen.

Analyse van Nederlandstalige literatuur

Naast de studie van het internationale handboek, legden we ons ook toe op Nederlandstalige bronnen. We identificeerden relevante boeken aan de hand van een gerichte literatuurstudie, waarbij we het aanbod van zowel Vlaamse als Nederlandse uitgeverijen nagingen. We kozen voor recente Nederlandstalige toonaangevende boeken rond klasmanagement die wetenschappelijke inzichten delen, gekoppeld aan praktijkervaring. Aan de hand van Nederlandstalige literatuur die meer aansluit bij de Vlaamse onderwijscontext, toetsten we de ordeningen met kernwoorden en kernconcepten uit de internationale literatuur, af aan de Vlaamse context. We vulden de resultaten van de internationale literatuurstudie aan met resultaten uit de Nederlandstalige literatuur. Zo kwamen we tot een eerste versie van het theoretisch raamwerk met bouwstenen voor effectief klasmanagement.

Focusgroepen en interviews

Het doel van het empirisch onderzoek was om het theoretische raamwerk ontwikkeld op basis van de literatuurstudie af te toetsen aan de Vlaamse en internationale praktijk. Om te beginnen zetten we daarvoor focusgroepen op met relevante actoren in Vlaanderen. De focusgroepen hadden een tweedelig doel: enerzijds het theoretisch raamwerk aanvullen en verrijken met focus op analyse van hefboomen of drempels en anderzijds een eerste praktijktoets ondergaan. We wilden nagaan hoe groot de herkenbaarheid van het theoretisch raamwerk was bij onderwijsprofessionals. Daarbij waren we aandachtig voor complementaire invalshoeken, zoals in welke mate de input van leerkrachten overeenstemde met die van directieleden. Daarnaast hadden we niet alleen aandacht voor de klaspraktijk, maar ook voor wat zich op schoolniveau afspeelt. In de periode maart-april 2023 organiseerden we in totaal zeven focusgroepen waar diverse stakeholders aan deelnamen: leerkrachten uit kleuter, lager en secundair onderwijs, zorgcoördinatoren, aanvangsbegeleiders, directie, leerondersteuners, CLB-medewerkers en pedagogische begeleidingsdiensten, lerarenopleiders, nascholers en wetenschappers. Tussendoor stuurden we het theoretisch raamwerk bij. In mei organiseerden we twee terugkoppelmomenten waarop alle deelnemers werden uitgenodigd. Zo vroegen we een laatste keer feedback op het raamwerk nadat alle data uit de focusgroepen werd verzameld.

Omdat we ook zicht wilden krijgen op de belangrijke macrocontextfactoren die klasmanagement beïnvloeden, namen we vervolgens enkele verkennende interviews af bij experts uit landen waar klasmanagement volgens de TALIS (2018) resultaten beter verloopt dan in onze Vlaamse context. We ontvingen echter zeer weinig respons op onze uitnodigingen aan experts uit het buitenland. Uiteindelijk namen we vier semigestructureerde interviews af met twee Deense en twee Zweedse leerkrachten. We vroegen hen ook om te reflecteren op het theoretisch raamwerk met bouwstenen voor effectief klasmanagement. Met goedkeuring van de stuurgroep hebben we geen extra inspanningen geleverd om buitenlandse experts te spreken.

Casestudie onderzoek

Het doel van het casestudie onderzoek was om concrete praktijkvoorbeelden te bestuderen als basis voor de praktijkgerichte inspiratiegids. Na toetsing en bijsturing van het theoretisch raamwerk in de focusgroepen en interviews, zochten we scholen die sterk inzetten op één of meerdere bouwstenen uit het raamwerk. We gingen op zoek naar minstens tien cases om te onderzoeken welke praktijken deze scholen juist implementeerden, en hoe deze, in de specifieke context van de school, bijdragen aan effectief klasmanagement. Tien praktijken werden diepgaand bestudeerd via een schoolbezoek met interviews, focusgroepen en observaties. In een diepte-interview bevroegen we de directie, via focusgroepen gingen we in gesprek met leerlingen en met leerkrachten, en indien relevant interviewden we ook andere betrokkenen zoals ouders of de brugfiguur. Dit resulteerde in rijke beschrijvingen van elke case afzonderlijk (verticale analyses) en een horizontale analyse over alle cases heen.

4. Raamwerk klasmanagement

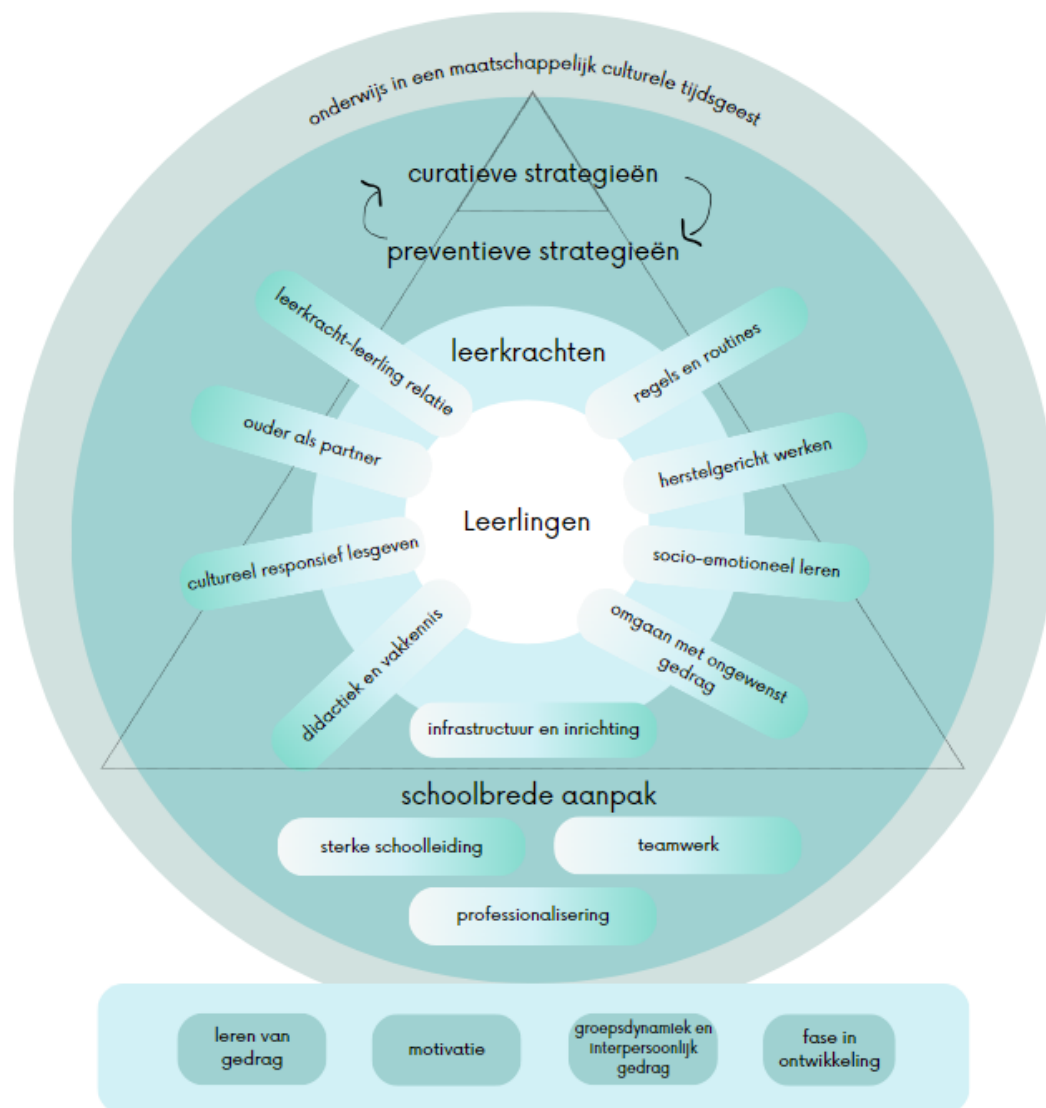
Hieronder presenteren we het **raamwerk klasmanagement (doelstelling 1)**, zoals het tot stand is gekomen op basis van het literatuuronderzoek en de focusgroepen en interviews. We bespreken achtereenvolgens de opbouw van het raamwerk en de negen bouwstenen van effectief klasmanagement. Voor een gedetailleerde inhoudelijke bespreking van het raamwerk verwijzen we naar het wetenschappelijk rapport.

Opbouw van het raamwerk klasmanagement

Bij de ontwikkeling van het raamwerk vertrokken we van de volgende algemene omschrijving van klasmanagement:

Klasmanagement verwijst naar het creëren van een omgeving die lesgeven en leren mogelijk maakt. Daarbij bestaat klasmanagement uit de combinatie van preventieve en curatieve maatregelen op school- en klasniveau, die bijdragen aan deze leeromgeving.

Het raamwerk toont de omvang en complexiteit van klasmanagement en brengt essentiële bouwstenen voor effectief klasmanagement overzichtelijk samen.



Raamwerk klasmanagement.

Klasmanagement vergt een schoolbrede aanpak met nadruk op preventie

Twee kaders zijn inspirerend geweest om het raamwerk vorm te geven: (1) het ecologisch model van Bronfenbrenner (1979) en (2) de preventiepiramide van Deklerck (2011). Het model van Bronfenbrenner gaf de inspiratie om klasmanagement te bekijken op klasniveau waar leerlingen en leerkrachten centraal staan (binnen cirkel) en op schoolniveau waar leerkrachten en een schoolbrede aanpak centraal staan (middelste cirkels). Tot slot nemen we ook de invloeden van de maatschappelijk-culturele tijdsgeest mee (buitenste cirkel). Het model van Deklerck (2011) gaf inspiratie om het onderscheid te maken tussen preventieve strategieën en curatieve strategieën. Beide zijn noodzakelijk, maar de nadruk ligt wel op preventie: hoe sterker de preventieve basis, hoe minder problemen er moeten aangepakt worden.

Binnen de schoolbrede aanpak benadrukken we het belang van **een sterke schoolleiding, teamwerk en aandacht voor professionalisering** in de realisatie van effectief klasmanagement. **Leerkrachten**

maken deel uit van het schoolteam en het is hun verantwoordelijkheid om samen het schoolbeleid uit te dragen, op school en in de klas. Daarnaast zijn leerkrachten aan zet om hun klassen effectief te managen. De **leerlingen** vormen daarbij de kern: hoe zij zich gedragen als groep bepaalt mee het klasmanagement in de klas, en het wordt er ook door beïnvloed. Daarom bevinden de bouwstenen voor effectief klasmanagement zich in het raamwerk zowel op klas- als op schoolniveau en wordt er in de bouwstenen aandacht besteed aan strategieën die inspelen op de verantwoordelijkheid van de leerlingen.

Alle bouwstenen bevatten strategieën die bijdragen aan de **dynamische wisselwerking tussen preventief en curatief klasmanagement**. De preventiepiramide van Deklerck (2011) vertrekt daarbij wel vanuit het idee: *'beter voorkomen dan genezen'*. Dit uitgangspunt visualiseren we in het raamwerk door de piramide met een ruime preventieve basis en een kleine curatieve top. Een focus op een preventieve basis van verbindende relaties, duidelijke regels en routines, en motiverende opdrachten aangepast aan het ontwikkelingsniveau van leerlingen, bevordert gewenst en taakgericht gedrag bij leerlingen. Wanneer leerlingen toch ongewenst gedrag vertonen, zijn gepaste curatieve strategieën noodzakelijk om problemen en conflicten gericht aan te pakken. Dit voorkomt bovendien toekomstige problemen door het preventieve effect van adequaat reageren op ongewenst gedrag.

Tot slot tonen we met de buitenste schil van het raamwerk aan dat klasmanagement wordt beïnvloed door invloeden uit de brede maatschappelijk-culturele context. Deze invloeden maken dat een beleid rond klasmanagement nooit af is. De maatschappelijk-culturele context biedt immers voortdurend nieuwe kansen en uitdagingen.

Vier theoretische onderbouwingen uit de psychologische en pedagogische wetenschappen

Op basis van het onderzoek identificeerden we ook vier theoretische onderbouwingen die relevant zijn voor meerdere bouwstenen. Deze theoretische onderbouwingen plaatsen we onderaan in het raamwerk omdat ze inzicht geven in mechanismen waarop bepaalde bouwstenen functioneel zijn voor effectief klasmanagement. Klasmanagementmaatregelen dienen onder meer om taakgericht en gewenst gedrag bij leerlingen uit te lokken. Ten eerste geven **Gedragstheorieën** ons inzicht in hoe gedrag aangeleerd en ook afgeleerd kan worden, via het belonen dan wel bestraffen van gedrag. **Motivatietheorieën** leren ons meer over waarom leerlingen taakgericht gedrag vertonen of net niet. Vervolgens maken theorieën rond **Groepsdynamiek en interpersoonlijk gedrag** duidelijk hoe klasmanagement zich afspeelt in de interpersoonlijke relaties tussen leerlingen en leerkrachten: elke beslissing die de leerkracht neemt in de klas, heeft een effect op de leerlingen en hoe zij zich op hun beurt gedragen. Ook groepsdynamische processen spelen daarbij een grote rol. Tot slot vraagt klasmanagement een andere aanpak naargelang de **ontwikkelingsfase** waarin de leerling zich bevindt.

Negen bouwstenen voor effectief klasmanagement

In de kern van het raamwerk bevinden zich de bouwstenen met strategieën voor effectief klasmanagement op klas- en op schoolniveau. We identificeerden negen bouwstenen die bijdragen aan een veilig klas- en schoolklimaat, dat leren ondersteunt.

Bouwsteen 1: Leerkracht-leerling relatie

Verschillende onderzoeken benadrukken de cruciale rol van positieve leerkracht-leerling relaties in effectief klasmanagement. Trudel en collega's (2022) stellen dat leerkrachten die tijd investeren om hun leerlingen te kennen, respect opbouwen en het gedrag en de prestaties verbeteren. Garrett (2014) benadrukt dat zorgzame, ondersteunende relaties tussen leerkracht en leerling een belangrijke basis vormen voor een goed leerklimaat. Volgens Marzano (2010) die een meta-analyse uitvoerde van meer dan 1100 onderwijsonderzoeken, treedt er 31% minder storend gedrag op wanneer de leerkracht een goede relatie heeft met zijn leerlingen. Ook de Education Endowment Foundation bevestigt deze positieve impact op het gedrag van leerlingen in de klas (Rhodes & Long, 2019). In hun Guidance Report over het verbeteren van gedrag op school omvat hun eerste aanbeveling voor leerkrachten dan ook: *'Know and understand your pupils and their influences.'* (Rhodes & Long, 2019, p. 8). Leerlingen zullen dus meer geneigd zijn gewenst gedrag te vertonen wanneer ze een goede relatie hebben met hun leraar, maar ook hun schoolse betrokkenheid zal in dat geval stijgen (Roorda et al., 2011). Positieve leerkracht-leerling relaties zorgen er niet alleen voor dat leerlingen meer gewenst gedrag vertonen, vaak zijn leerlingen ook meer gemotiveerd om zich in te zetten voor hun schoolse taken. Martin (2012, geciteerd in Martin & Collie, 2016) onderzocht de effecten van de leerkracht-leerling relatie op motivatie via een empirische studie met meer dan 4000 leerlingen. Hij rapporteerde dat de mate waarin leerlingen het gevoel hebben dat hun leerkracht in hen geïnteresseerd is als persoon, een predictor is voor hun academische motivatie en engagement. Volgens de zelfdeterminatie-theorie, een motivatietheorie die veelvuldig onderzocht is, hebben leerlingen nood aan verbondenheid en betrokken leerkrachten (Ryan & Deci, 2000): relationele verbondenheid is naast autonomie en competentie één van de drie psychologische basisbehoeften die het fundament vormen van autonome motivatie. Tot slot versterkt een positieve band met leerlingen ook de professionele identiteit en zelfeffectiviteit van de leerkracht, wat essentieel is voor hun motivatie en leskwaliteit (Day et al., 2009; Sammons et al., 2012).

Bouwsteen 2: Ouders als partner

'Ouders als partner' is een belangrijke bouwsteen voor effectief klasmanagement, met positieve effecten op het gedrag, de motivatie en de betrokkenheid van leerlingen. Fefer et al. (2020) vonden dat regelmatige positieve communicatie van leerkrachten met ouders leidt tot meer taakgericht gedrag bij leerlingen. Ook Marzano (2010) benadrukt dat communicatie met ouders, zowel bij gewenst als ongewenst gedrag, als krachtige consequentie werkt. Daarnaast toont onderzoek van Smith et al. (2019) dat ouderbetrokkenheid bijdraagt aan betere sociale vaardigheden en minder probleemgedrag bij leerlingen, terwijl een goede vertrouwensband tussen ouders en leerkrachten ongewenst gedrag vermindert (Ogg et al., 2021). Ouderbetrokkenheid draagt ook bij aan de zelfeffectiviteit van leerkrachten. Een moeilijke samenwerking met ouders kan hun zelfvertrouwen en klasmanagement negatief beïnvloeden (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Binnen het autoriteitsconcept 'Nieuwe Autoriteit' van Omer (2019) ligt de focus op verbindend gezag, waarbij een steunnetwerk van ouders en schoolteam samenwerkt. Zo'n samenwerking vermindert de kans op conflicten, versterkt het gezag van leerkrachten en bevordert de orde en veiligheid in de klas (Omer, 2019).

Bouwsteen 3: Cultureel responsief lesgeven

Scholen worden steeds diverser. Leerlingen komen er samen met diverse thuistalen, etnisch-culturele achtergronden, socio-economische achtergronden, met diverse capaciteiten, talenten en interesses. Cultureel responsief lesgeven is erop gericht om goed en gelijkwaardig onderwijs te bieden voor alle leerlingen. Dat wil zeggen dat leerkrachten rekening houden met en inspelen op de diverse socio-culturele achtergronden van leerlingen om positieve sociale en academische uitkomsten te bereiken en zo ongelijkheid tegen te gaan (De Pry & Cheesman, 2010; Gay, 2006; Skiba et al., 2008).

Cultureel responsief lesgeven gaat met andere woorden over een focus op leren en het stellen van hoge verwachtingen voor alle leerlingen enerzijds. Anderzijds over de warme en open houding tegenover de diverse achtergronden van leerlingen door rekening te houden met verschillen in culturele normen en kennis. Een cultureel responsieve leerkracht verbindt diverse culturen met elkaar door te focussen op de gelijkenissen en probeert zo de brug te zijn tussen de school- en thuiscultuur van de leerling (Gay, 2018).

Leerkrachten die cultureel responsief lesgeven, leggen nadruk op gelijkwaardigheid en houden zich bezig met het bouwen van authentieke relaties, waarbinnen alle leerlingen zich gezien en gehoord voelen (Milner & Tenore, 2010). Ze zijn zich bewust van hun eigen culturele vooroordelen en biases, wat helpt om misinterpretaties en conflicten te voorkomen (Weinstein et al., 2004). Door in te spelen op de interesses en talenten van leerlingen, bevorderen zij betrokkenheid en succeservaringen bij leerlingen. Studies tonen aan dat culturele bias kan leiden tot ongelijke disciplinaire maatregelen, waarbij bijvoorbeeld leerlingen van kleur vaker gestraft worden voor subjectief gedrag (Skiba et al., 2002). Cultureel responsieve leerkrachten zijn vastberaden om dergelijke ongelijkheid tegen te gaan door empathisch en met hoge verwachtingen voor álle leerlingen te werken, waardoor een veilig en zorgzaam klasklimaat ontstaat.

Bouwsteen 4: Didactiek en vakkennis

Een eerste belangrijk aspect van didactiek dat regelmatig terugkomt in de internationale literatuur rond klasmanagement, is effectieve instructie (Scott en Nakamura, 2022). Engelmann en Colvin (2006) onderscheiden drie doelstellingen van effectieve instructie: (1) leerlingen helpen om te begrijpen wat er gecommuniceerd wordt en waarom dat belangrijk is, (2) leerlingen het onderscheid leren maken tussen juist en fout op basis van verschillende voorbeelden. Op basis van de instructie moeten leerlingen dus begrijpen wat een juist of wat een fout antwoord zou zijn, of wat gewenst of ongewenst gedrag is. En (3) leerlingen leren om kennis en vaardigheden te generaliseren naar het dagelijks leven. Een essentieel onderdeel van instructie, is het geven van *'opportunities to respond'* (Scott en Nakamura, 2022). Door leerlingen veel antwoordkansen te bieden tijdens de instructie, zorgt de leerkracht voor een grotere betrokkenheid waardoor leerlingen minder storend gedrag zullen vertonen. Daarnaast vraagt het managen van een klasgroep ook dat de leerkracht rekening houdt met verschillen tussen leerlingen. Gedifferentieerde instructie helpt leerkrachten om tegemoet te komen aan de diverse onderwijsbehoeften van leerlingen, waardoor zowel de motivatie als de betrokkenheid in de klas toeneemt. Naast instructie hebben ook andere didactische componenten van lesgeven een directe of indirecte invloed op de betrokkenheid en motivatie van leerlingen. Via de leerinhoud, leerdoelen, werkvormen, media, materialen en evaluatie kan de leerkracht de leerlingen motiveren en

zo ook klasmanagement bevorderen (Keller, 2000). Tot slot is autonomie een belangrijke component van motivatie om op in te zetten in functie van klasmanagement. Er is daarom in de literatuur ook veel aandacht voor het bevorderen van zelfverantwoordelijkheid van leerlingen en autonomieondersteuning. Tot slot bleek naast didactiek ook vakkennis een voorwaarde voor effectief klasmanagement. Leerkrachten geven aan dat ze meer zelfzeker voor de klas staan als ze hun vakkennis beheersen.

Bouwsteen 5: Infrastructuur en inrichting

Verschillende auteurs benoemen infrastructuur en inrichting van de klas als een belangrijke factor in klasmanagement (Fusarelli et al., 2022; Garrett, 2014; Trudel et al., 2022). Vooraleer een leerling zich kan toeleggen op (hogere orde) (meta)cognitieve processen zoals leren, zelfregulatie, probleemoplossend denken of executief functioneren, moeten de basisbehoeften van de leerling vervuld zijn (Makela et al., 2014). Een klasomgeving creëren waar leerlingen fysieke en emotionele veiligheid ervaren, maakt daar deel van uit (Rose et al., 2022). Op basis van hun review naar effectieve klasmanagementstrategieën om de betrokkenheid van leerlingen te bevorderen, onderscheidden Franklin en Harrington (2019) strategieën in vier categorieën: (1) de fysieke klasomgeving, (2) de sociale aspecten van de klasomgeving, (3) lesgeven en leren, en (4) gedragsmanagement. Ook zij benadrukken dus naast de klas als sociale omgeving, de infrastructuur en inrichting van het klaslokaal. Stronge et al. (2011) rapporteerden in hun studie naar *Teacher effectiveness* dat het top-kwartiel van leerkrachten significant hoger scoorde op twee vlakken: (1) ontwikkelen van routines, efficiënt tijdsmanagement en het monitoren van gedrag van leerlingen, en (2) garanderen van middelen voor studenten, effectief gebruik maken van de ruimte en de indeling van het klaslokaal. Leerkrachten die uitblinken op deze twee elementen hebben volgens Stronge et al. (2011) minder problemen met ordeverstoring gedrag, ontwikkelden betere relaties met hun leerlingen en hebben een beter klasmanagement. Ook in de Nederlandstalige literatuur rond klasmanagement wordt aandacht besteed aan de klasschikking (Valcke & Decraene, 2020). Valcke en Decraene (2020) benadrukken dat verschillende klasopstellingen verschillende interacties tot stand doen komen tussen de leerkracht en de leerlingen en tussen leerlingen onderling. Tot slot kwam infrastructuur en inrichting ook in de focusgroepen met leerkrachten, leerondersteuners en directie sterk aan bod. Leerkrachten noteerden spontaan 'infrastructuur' als bouwsteen voor effectief klasmanagement en illustreerden hoe infrastructuur hun klasmanagement beïnvloedt (bv. grootte van het klaslokaal, gebruik van technologie zoals beamers of iPads).

Bouwsteen 6: Omgaan met ongewenst gedrag

Dat klasmanagement voor een groot stuk gaat over het managen van gedrag van leerlingen, is duidelijk. De literatuur is het erover eens dat de focus ligt op preventie, maar dat gepaste curatieve strategieën ook nodig zijn (Bivona & Williford, 2022; Pomerance & Walsh, 2020; Postholm, 2013). In zijn meta-analyse toont Marzano (2010) aan dat omgaan met ordeverstoring gedrag één van de vier basisstrategieën is met een aantoonbaar positief effect op het gedrag van leerlingen. Wanneer leerkrachten op een effectieve manier omgaan met ordeverstoring gedrag, treedt er 32% minder ordeverstoring gedrag op in de klas. Dit toont meteen de dynamiek van preventieve en curatieve strategieën aan: een adequate reactie draagt bij aan het voorkomen van toekomstig ongewenst gedrag. Marzano (2010) verwijst in zijn meta-analyse naar een studie van Stage en Quiroz (1997) die

ordetechnieken met elkaar vergeleken: (1) straffen, (2) belonen, (3) straffen en belonen, (4) geen directe consequenties. Daarbij bleek de combinatie van straffen en belonen het meest effectief, en niets ondernemen het minst effectief. Opvallend is wel dat uitsluitend belonen een beter effect heeft dan uitsluitend bestraffen. Daarnaast legt de literatuur de nadruk op herstelgerichte praktijken om te reageren op ongewenst gedrag. De literatuur is het erover eens dat de focus ligt op preventie, maar dat gepaste curatieve strategieën ook nodig zijn.

Bouwsteen 7: Socio-emotioneel leren

Het *Ecological Approaches to Social Emotional Learning (EASEL) Lab* definieert socio-emotioneel leren (SEL) als het aanleren van een set sociale, emotionele en relationele vaardigheden, attitudes, gedrag en waarden die helpen om gedachten, gevoelens en gedrag te dirigeren, en om zo succesvol te kunnen zijn op school, op het werk, en in het leven (Jones et al., 2017). Espalage et al. (2022) verwijzen daarnaast naar *the Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL)* voor de vijf basiscomponenten van socio-emotioneel leren: *self-awareness*, *self-management*, *social awareness*, *relationship skills*, en *responsible decision making*. Deze vaardigheden versterken leerlingen zowel in hun relaties met anderen als in hun persoonlijke ontwikkeling en emotionele zelfregulatie. Zelfregulatie bestaat volgens Schwab en Elias (2015) uit twee stappen: zelf-monitoring en emotie-management. Bij zelf-monitoring gaat het erom dat leerlingen hun emoties kunnen verwoorden. Eens leerlingen hun emoties kunnen identificeren en onder woorden kunnen brengen (zelf-monitoring), hebben ze ook praktische strategieën nodig om constructief met hun emoties om te gaan (emotie-management). Volgens Schwab en Elias (2015) omvat SEL-gefocusd klasmanagement dat leerlingen leren om naar elkaar te luisteren, om respect te tonen voor iedereen, om een brede waaier aan emoties te identificeren en te reguleren, zoals bijvoorbeeld boosheid of frustratie. Maar ook effectieve vormen van communicatie, probleem-oplossend denken en beslissingen maken, behoren volgens Schwab en Elias (2015) tot socio-emotioneel leren. Tot slot publiceerden Espalage et al. (2022) het hoofdstuk '*Transformative Social-Emotional Learning (TSEL) and Classroom Management*'. Daarin verbinden ze socio-emotioneel leren aan gelijkwaardigheid en waardering van de socio-culturele achtergrond van leerlingen, wat een onderdeel is van cultureel responsief lesgeven.

Onderzoek toont aan dat schoolbrede SEL-programma's leiden tot betere sociaal-emotionele vaardigheden, hogere leerprestaties, minder gedragsproblemen en verbeterd welbevinden bij leerlingen (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017). Schonert-Reichl (2019) benadrukt tot slot het belang van de SEL-competenties bij leerkrachten, om hun stress te verminderen en hun welbevinden te verbeteren. Milkie en Warner (2011) tonen immers aan dat wanneer leerkrachten zelf stress ervaren in de schoolomgeving, bijvoorbeeld door conflicten in de klas of door het ontbreken van steun bij collega's, deze stress wordt overgedragen op de leerlingen. Deze stress-transfer uit zich bij leerlingen in meer ruzies, minder impulscontrole, meer angst en stress (Milkie & Warner, 2011).

Bouwsteen 8: Herstelgericht werken

Darling-Hammond en Fronius (2022) definiëren herstelgericht werken als een waaier aan straffeloze, relatiegerichte strategieën om proactief schade in relaties ('*harm*' in brede zin) te voorkomen en deze schade te herstellen wanneer die zich voordoet. Gregory et al. (2016) en Song et al. (2020) stellen dat het doel van herstelgericht handelen enerzijds is om empathie en begrip aan te leren. Anderzijds is het

doel om te reageren op conflict. Bij het oplossen van conflicten besteedt de leerkracht aandacht aan diegenen die schade hebben aangericht door hen in staat te stellen om het goed te maken. Tegelijk ondersteunt de leerkracht het slachtoffer zodat de relatie zich kan herstellen (Gregory et al., 2016; Song et al., 2020). Verschillende onderzoeken tonen aan dat herstelgerichte programma's schorsingen significant verminderen, vooral onder leerlingen uit kwetsbare groepen, en de ongelijkheid in disciplinaire maatregelen verkleinen (Augustine et al., 2018; Darling-Hammond et al., 2021). Verder blijkt dat deze aanpak ongewenst gedrag, zoals fysieke conflicten en afwezigheden, kan verminderen en een positievere schoolomgeving bevordert (Cook et al., 2018; Duong et al., 2019). Ten slotte dragen deze interventies volgens Gregory en collega's (2018) bij aan een meer rechtvaardig gedragsbeleid, met positieve effecten voor alle leerlingen, ongeacht hun achtergrond. Voorbeelden van herstelgerichte praktijken zijn proactieve cirkels, herstelgespreken of herstelcirkels, en *peer mediation*.

Bouwsteen 9: Regels en routines

Mitchell en collega's (2017) onderzochten klasmanagementpraktijken en stellen acht *evidence-based* praktijken voorop. Twee praktijken hiervan zijn: duidelijke verwachtingen die leerlingen expliciet leren hoe ze zich moeten gedragen, en het installeren van routines. Ook Marzano (2010) verwijst naar regels en routines als fundamentele klasmanagementstrategie. Hij voerde een meta-analyse uit van meer dan 1100 onderwijsonderzoeken en onderscheidt op basis daarvan vier fundamentele strategieën met een aantoonbaar positieve invloed op het gedrag van leerlingen: regels en routines, omgaan met ordeverstoring gedrag, leerkracht-leerling relatie en de mentale ingesteldheid van de leerkracht. Duidelijke regels en routines zorgen volgens Marzano (2010) voor een daling van 28% in ordeverstoring gedrag. Daarnaast tonen Stronge et al. (2011) in hun studie naar *Teacher Effectiveness* aan dat leraren die in het hoogste kwartiel scoorden, onder meer uitblinken in het installeren van routines en efficiënt timemanagement. In zijn praktijkboek met titel "*The well-managed classroom*" besteedt Wong (2007) een uitgebreid hoofdstuk over het bouwen aan regels en routines. Hij benadrukt dat wanneer regels en routines duidelijk zijn en consistent worden gehandhaafd vanaf het begin van het schooljaar, het verloop van de dag voor leerlingen voorspelbaarder wordt. Daardoor voelen leerlingen zich volgens hem comfortabeler, waardoor ook de kans op ordeverstoring gedrag, als gevolg van onzekerheid bij leerlingen, afneemt. Tot slot onderscheiden Franklin en Harrington (2019) vier uitgangspunten van klasleerkrachten die een grote betrokkenheid verwezenlijken via hun klasmanagement. De eerste twee uitgangspunten gaan respectievelijk over regels en routines: (1) klasregels en verwachtingen van de leerkracht moeten samen worden opgesteld en expliciet worden aangeleerd aan het begin van het schooljaar. (2) Een goed gemanagede klas die uitgaat van procedures en routines om tijdsefficiënt te werken en de flow te behouden door minder tijd te spenderen aan het reageren op gedrag en meer tijd aan leren. Het derde en vierde uitgangspunt gaan over het omgaan met ongewenst gedrag en de sociale en fysieke aspecten van klasmanagement (leerkracht-leerling relatie, groepsdynamiek en infrastructuur en klasinrichting).

5. Illustraties van het raamwerk klasmanagement

De tweede doelstelling was om het raamwerk te illustreren met **praktijkvoorbeelden**. Daarvoor bezochten we tien scholen als inspirerende voorbeelden op vlak van klasmanagement. In het kader van het casestudie onderzoek onderzochten we welke praktijken de scholen juist implementeerden en hoe deze in de specifieke context van de school bijdragen aan effectief klasmanagement.

Overzicht van de tien cases en de bouwstenen waar ze vooral op inzetten:

Naam van de school	Leerkracht-leerling relatie	Ouders als partner	Cultureel responsief lesgeven	Didactiek en vakkennis	Infra-structuur en inrichting	Omgaan met ongewenst gedrag	Socio-emotioneel leren	Herstel gericht werken	Regels en routines
Jenaplanschool De Feniks Gent (BaO)	X			X					X
St-Pietersschool Mechelen (BaO)		X	X					X	X
Ursulinen Mechelen (BaO)		X	X				X		X
GAAF! Aalst (BaO)				X	X		X		
Futura Geluwe (BuBaO)				X		X	X		
ZAVO Zaventem (SO)	X		X			X			X
Pius X Antwerpen (SO)						X		X	
LAB Sint-Niklaas (SO)	X			X	X				
Visitatie Mariakerke (SO)	X			X	X	X			
Sint Maria Geel (SO)		X		X					

Jenaplanschool De Feniks Gent zet bewust in op routines voor zelfstandig werk en een positieve leerkracht-leerlingrelatie. Vanuit een brede schoolwerking en verbinding met ouders, leerlingen en leerkrachten werkt St-Pietersschool Mechelen aan zelfredzaamheid en verdraagzaamheid. Ursulinen Mechelen zet in op een door het hele schoolteam gedragen connectiebeleid met ouders en leerlingen als basis voor effectief klasmanagement. GAAF! Aalst deelt leerlingen anders in, zet in op teamteaching en leren met planningen wat voor rust en overzicht zorgt. Futura Geluwe besteedt aandacht aan emotieregulatie en sociale vaardigheden als basis voor klasmanagement. Ook hier brengt het werken

met planners rust en maakt het differentiatie mogelijk. Zorgzaam Authentiek Vooruitstrevend Onderwijs (ZAVO) Zaventem maakte werk van een Evidence-based gedragsbeleid met als basisregel: 'iedereen aanvaarden zoals die is'. In Pius X gaan herstel en sanctie hand in hand. Er wordt ingezet op een zorgzaam team, dat sterk is in verbindende communicatie en herstelgericht werken én tegelijk duidelijke grenzen stelt. In LAB Sint-Niklaas vormen leerlingen en leerkrachten samen één leergemeenschap met een didactiek gericht op zelfregulerend leren en gepersonaliseerde leertrajecten om leerlingen te motiveren. Visitatie Mariakerke werkte het project 'Samenwerkende Vakken' (SAVA+) in de B-stroom uit, met een kernteam van leerkrachten, flexibele werkvormen en projectvakken. In Sint Maria Geel ten slotte hebben formatieve evaluatie en driehoeksgesprekken in praktijkvakken een positieve impact op de motivatie van leerlingen.

Voor een uitvoerige beschrijving van de cases verwijzen we naar het wetenschappelijk rapport.

Wat leren we uit deze praktijken?

De tien cases (verticale analyses) illustreren hoe scholen op diverse manieren inzetten op effectief klasmanagement. In de horizontale analyse werden de tien cases naast elkaar gelegd om gemeenschappelijke thema's en verschillen tussen de cases te identificeren.

De scholen werken allemaal aan meerdere bouwstenen uit het raamwerk klasmanagement

Een eerste bevinding bij het naast elkaar leggen van de cases, is dat alle negen bouwstenen uit de kern van het raamwerk klasmanagement in één of meerdere cases gerepresenteerd worden. Het is duidelijk dat om effectief klasmanagement te bevorderen, het niet volstaat om op één bouwsteen in te zetten. Op basis van het schoolbezoek werd nagegaan wat het schoolteam doet om klasmanagement te bevorderen. Dat resulteerde bij alle tien de cases in een waaier aan praktijken die onder verschillende bouwstenen zijn terug te brengen.

Klasmanagement: een schoolbrede aanpak

Een volgende belangrijke bevinding die sterk naar voren komt in alle cases, is dat de uiteenlopende praktijken die scholen implementeren om orde te houden in de klas, vertrekken vanuit het schoolbeleid. Zo installeren scholen schoolbrede regels, schoolbrede procedures omtrent (on)gewenst gedrag, een schoolbrede didactische aanpak, een schoolvisie waar socio-emotioneel leren en/of herstelgericht werken een belangrijk thema is, waar de ouder als partner betrokken wordt bij diverse aspecten van het schoolgebeuren, schoolbrede initiatieven om de leerkracht-leerling relatie te versterken, enzovoort. Leerkrachten hebben vaak wel het eigenaarschap om te kiezen hoe ze deze praktijk concreet vormgeven in de klas, maar de basis is uitgetekend door het beleid van de school, vanuit een gedragen schoolvisie.

Een eerste rode draad: een sterk lerarenteam dat klasmanagement samen aanpakt

Systematisch noemden alle leerkrachten en directies tijdens de interviews en focusgroepen in alle cases een sterk team als essentieel voor de realisatie van effectief klasmanagement. Meer bepaald gaven zij aan dat het belangrijk is om (1) als een gemotiveerd team de schoolvisie uit te dragen en samen verantwoordelijkheid op te nemen voor alle leerlingen, (2) een zorgzaam team te hebben dat elkaar ondersteunt en hulp durft te vragen, (3) oog te hebben voor teamsamenstelling al van bij de aanwervingsprocedure, (4) aandacht te hebben voor zowel formele als informele teambijeenkomsten,

en (5) te investeren in een brede schoolwerking en multidisciplinariteit binnen te brengen in het schoolteam.

Een tweede rode draad: professionalisering

Een tweede rode draad doorheen de cases is een team dat gemotiveerd is om bij te leren en waar directie investeert in ruimte, tijd en middelen voor professionalisering. Cases illustreren de innovatie die professionalisering brengt en het belang van interne professionalisering waarbij het team leert van elkaar. Bovendien tonen de cases aan dat ze bewust kiezen voor specifieke professionalisering: wetenschappelijk onderbouwd, dichtbij de bron (bv. vorming bij de wetenschapper zelf) en gerichte professionalisering die aansluit bij de noden en competenties van het team.

Een derde rode draad: gedeeld leiderschap vanuit een sterke schoolvisie en veranderingen in het schoolbeleid aanstuurt

Een derde rode draad is gedeeld leiderschap vanuit een sterke schoolvisie. Het is opvallend dat alle tien cases kiezen voor gedeeld leiderschap. De volgende paragrafen gaan dieper in op wat gedeeld leiderschap is, de sterke schoolvisie van waaruit gedeeld leiderschap in de cases steeds vertrekt, en de veranderingen die door gedeeld leiderschap worden aangestuurd.

Aandacht voor groepsdynamiek

Een volgend opvallend gegeven is de aandacht voor groepsdynamiek in functie van klasmanagement. Drie scholen secundair onderwijs en twee basisscholen zetten bijvoorbeeld in op groepsverbindende activiteiten tijdens de Gouden Weken aan het begin van het schooljaar. Ze hechten dan extra aandacht aan het installeren en aanleren van de schoolregels en klasafspraken, aan het oefenen van routines en aan activiteiten om de relaties tussen leerlingen en leerkracht en tussen leerlingen onderling te bevorderen. Veel scholen leggen hiermee de basis voor effectief klasmanagement. Een andere praktijk die zes scholen schoolbreed implementeerden om de groepsdynamiek te bevorderen, is een kringmoment, soms onder de vorm van een proactieve cirkel. Via de Gouden Weken aan het begin van het schooljaar en de dagelijkse of wekelijkse gespreksmomenten leren leerlingen en leerkracht elkaar kennen, leren ze respect te hebben voor elkaar en iedereen te aanvaarden binnen de groep, wat effectief klasmanagement bevordert.

Aandacht voor de motivatie van leerlingen

Uit de verticale analyses van de cases blijkt verder dat scholen in functie van klasmanagement ook sterk inzetten op de motivatie van leerlingen door in te spelen op de basisbehoeften autonomie, verbondenheid en competentie. Dat doen ze in de eerste plaats door een veilig leerklimaat te creëren. Daarnaast leggen alle scholen de focus op zelfstandig leren en leerlingen een stem geven (Autonomie), op positieve relaties op school (Verbondenheid), en op een didactische aanpak waarbij leerlingen zoveel mogelijk op hun niveau kunnen werken (Competentie). Daarmee wordt sterk ingezet op de drie psychologische basisbehoeften voor autonome motivatie.

Aandacht voor het aanleren van gedrag met aandacht voor de ontwikkelingsfase

Op diverse manieren zetten alle cases in functie van klasmanagement sterk in op (1) positieve relaties op school, en (2) duidelijke regels, routines, procedures en structuur. Om het gewenste gedrag aan te

leren zetten alle scholen hier tijdens het begin van het schooljaar sterk op in (bv. via de Gouden Weken).

Opvallend is hoe de aanpak rond gedrag wanneer de regels niet worden gevolgd, verschilt naar gelang de ontwikkelingsfase. Scholen in het basisonderwijs gaan niet snel over op straffen en leggen vooral de nadruk op het belonen van gewenst gedrag. De leerlingen zijn nog jong en moeten nog leren hoe zich te gedragen. Daarom zijn ze in het basisonderwijs meer geneigd leerlingen een tweede kans te geven en hen hulpmiddelen aan te reiken om tot rust te komen bij een moeilijke situatie en de situatie te leren oplossen.

Verandering is een proces: geef leerkrachten tijd om te groeien en zaken uit te proberen

Tijdens de dataverzameling werden leerkrachten en directie gevraagd naar tips en randvoorwaarden om een praktijk rond klasmanagement succesvol te implementeren. Hoewel het proces van de implementatie in alle cases verschillend was, gaven acht van de tien scholen spontaan eenzelfde boodschap: een veilig schoolklimaat waarin het team de ruimte krijgt en durft te nemen om dingen uit te proberen is een absolute randvoorwaarde. Aansluitend daarop is er tijd nodig om dingen te laten groeien, om een praktijk te evalueren en bij te sturen. De directieleden benadrukken daarbij ook de tijd die nodig is om gedragenheid te creëren in het team om een nieuwe praktijk te implementeren en samen aan te pakken. Pas wanneer de gedragenheid groot is, zal de implementatie kans hebben op succes.

In een veranderende maatschappelijke context is een schoolbeleid nooit af

De cases tonen aan dat een schoolbeleid nooit af is: in een veranderende maatschappelijke context die telkens nieuwe uitdagingen en kansen met zich meebrengt, is het nodig om het beleid steeds bij te sturen. Scholen tonen aan hoe ze inspelen op de toenemende diversiteit, hoe kiezen voor de implementatie van Nieuwe Autoriteit om op een andere manier met gezag om te gaan en hoe ze omgaan met de kansen en uitdagingen van een steeds meer gedigitaliseerde maatschappij. Daarnaast tonen de cases hoe bepaalde periodes of uitdagingen specifieke aanleidingen vormen voor innovatie: ze verwijzen naar de Covid-pandemie, naar het lerarentekort en naar een stijgende schoolmoeheid in de B-stroom. Zo experimenteren scholen met afstandsonderwijs en onderzoeken ze welke aanpak leerlingen weer kan motiveren.

Evaluatie van praktijken

Een zeer belangrijke vorm van evaluatie die door alle scholen wordt aangehaald, is de verzameling van veel informele overlegmomenten. Overlegmomenten onder collega's maken dat het team van elkaar leert, bevorderen professionalisering (bv. wanneer een praktijk bij iedereen moeilijk loopt, kan daar extra professionalisering naartoe gaan), en vormen een belangrijk startpunt voor evaluatie van het schoolbeleid. In een open teamsfeer is het meteen duidelijk wat er leeft op school, wat goed loopt, en waar leerkrachten nog tegenaan lopen. De volgende paragrafen gaan verder in op verschillen in evaluatie van praktijken in het schoolbeleid. Sommige scholen organiseren immers ook bevragingen en formele evaluatiemomenten om de praktijken op school te evalueren. Bovendien zijn er ook enkele scholen die op basis van cijfermatige data kunnen besluiten dat de implementatie van nieuwe praktijken het beoogde effect heeft.

6. Sterktes, beperkingen en suggesties voor vervolgonderzoek

Sterktes van het onderzoek

Om te beginnen is dit onderzoek een omvattende studie over klasmanagement, een complex en veelzijdig thema. We vertrokken van *evidence-based* literatuur om te komen tot een selectie van bouwstenen. Met het ecologisch model van Bronfenbrenner als theoretisch kader bestudeerden we klasmanagement zowel op klas- als op schoolniveau en hadden we aandacht voor de brede maatschappelijke context waarin klasmanagement zich afspeelt. Bovendien hebben we het raamwerk afgetoetst in diverse focusgroepen met heel wat verschillende actoren in het onderwijsveld: leerkrachten, directeurs, CLB-medewerkers en leerondersteuners, zorgcoördinatoren en leerlingenbegeleiders van alle onderwijsniveaus namen deel, alsook lerarenopleiders en wetenschappers met expertise in één of meerdere bouwstenen. Dat gaf ons een diepgaand inzicht in klasmanagementpraktijken vanuit verschillende invalshoeken. Ook in het casestudie onderzoek hadden we aandacht voor praktijkvoorbeelden in uiteenlopende onderwijscontexten (onderwijsniveaus, finaliteiten, diversiteit in grootte van de school, OKI-index, koepel/net). Bovendien bevestigden de diverse praktijkinzichten uit de focusgroepen en de casestudies de resultaten uit de literatuurstudie. Deze vorm van datatriangulatie maakt dat we er in dit omvattend onderzoek in geslaagd zijn om de *evidence-based* inzichten uit de wetenschappelijke literatuur ook te illustreren en te verrijken met praktijkvoorbeelden.

Door veel praktijkvoorbeelden op te nemen die de bouwstenen illustreren, inspireren we de lezer om actie te ondernemen en met het raamwerk aan de slag te gaan. Een meerwaarde van het onderzoek is namelijk dat we ons richten op een breed lezerspubliek. Het raamwerk met inspirerende praktijkvoorbeelden over alle onderwijsniveaus heen, is immers relevant voor actoren in het kleuter, lager en secundair onderwijs. De aandacht voor een schoolbrede aanpak van klasmanagement is een belangrijk en vernieuwend inzicht dat naar voor is gekomen in de literatuur en de casestudies. Door deze inzichten uit de literatuur en casestudie onderzoek spreken we niet alleen de individuele leerkracht aan, maar ook alle leden die op een manier deel uitmaken van een schoolteam. Meer specifiek spreken we ook schoolleiders aan op hun rol in effectief klasmanagement. Tot slot geven we met de rijke beschrijvingen van de cases veel inspirerend materiaal mee voor lezers om zelf mee aan de slag te gaan en benadrukken we tegelijk dat alle praktijken zijn ingebed in de unieke visie, beleid en context van de school. Deze rijke beschrijvingen maken ook duidelijk dat scholen inzetten op meerdere bouwstenen tegelijk. Dat biedt schoolteams veel concrete handvatten om hun beleid te herdenken in functie van de bouwstenen voor effectief klasmanagement.

Beperkingen en suggesties voor vervolgonderzoek

De eerste doelstelling van het onderzoek was om een overzicht te geven van bouwstenen die effectief klasmanagement bevorderen en om deze overzichtelijk samen te brengen. Gezien deze doelstelling diende gerealiseerd te worden in een kortdurend project van twee jaar, maakten we de keuze om in de literatuurstudie gebruik te maken van het *International Handbook of Classroom Management* (Sabornie & Espalage, 2022) en enkele Nederlandstalige handboeken. Met andere woorden, de

literatuurstudie resulteerde in een rijke beschrijving van de bouwstenen op basis van evidence-based studies, maar wel op basis van een beperkt aantal bronnen. Het kan een meerwaarde zijn om in vervolgonderzoek een diepgaande systematische literatuur review per bouwsteen uit te voeren. Zo kan men op zoek gaan naar aanvullende evidentie die bijkomende inzichten kan opleveren op basis van de literatuur.

De tweede doelstelling van het onderzoek was om de bouwstenen voor effectief klasmanagement te illustreren met praktijkvoorbeelden. Op basis van primaire en secundaire selectiecriteria selecteerden we tien scholen die inzetten op één of meerdere bouwstenen uit het raamwerk. De praktijken die we bestudeerden in het casestudie onderzoek zijn daarmee illustraties van evidence-based klasmanagementstrategieën uit de literatuurstudie. We hebben daarbij geen impactmeting gedaan van de praktijkvoorbeelden. In functie van de betrouwbaarheid van het onderzoek kozen we er daarom voor om de verticale analyses van de cases integraal in het rapport op te nemen, waar we de context van de praktijken rijk beschrijven. Geïnspireerde lezers dienen zelf de transfer te maken naar de eigen context.

Tot slot keken we vanuit het ecologisch model van Bronfenbrenner naar invloeden van buitenaf, uit de brede maatschappelijk-culturele tijdsgeest. Op basis van verschillende bronnen uit het onderzoek en op basis van focusgroepen met diverse actoren uit het onderwijs, identificeerden we enkele invloeden: nieuwe vormen van autoriteit, veranderende instroom van leerlingen en multidiversiteit, positie van onderwijs in de maatschappij en veranderende instroom van het lerarenberoep, en de digitaliserende maatschappij. Daarnaast kan vervolgonderzoek nog gericht in kaart brengen hoe macrocontextfactoren klasmanagement beïnvloeden.

Uit de TALIS-2018 resultaten weten we immers dat Vlaamse leerkrachten gemiddeld meer tijd besteden aan klasmanagement en minder aan effectief lesgeven, dan sommige andere deelnemende landen. Als we vergelijken met andere landen, dan stellen we vast dat leerkrachten in de eerste graad van het secundair onderwijs in Vlaanderen gemiddeld significant minder tijd besteden aan het effectieve lesgeven dan in andere Europese landen en de PISA top-6 landen. De TALIS-2018 studie rapporteert dat leerkrachten in landen zoals Estland, Noorwegen, Denemarken, en Zweden aangeven dat ze minder klasmanagementproblemen hebben dan leerkrachten in Vlaanderen. Als suggestie voor vervolgonderzoek lijkt het ons interessant het 'raamwerk klasmanagement' te gebruiken als theoretisch kader voor een vergelijkende studie tussen klasmanagement in Vlaanderen en in één of meerdere van deze andere landen waar klasmanagement volgens de TALIS-2018 studie beter loopt. Interessante onderzoeksvragen daarbij zijn: Op welke bouwstenen voor effectief klasmanagement zetten deze landen in en hoe? Welke invloeden uit de macrocontext ervaren leerkrachten in deze landen omtrent klasmanagement?

7. Aanbevelingen

Het doel van het onderzoek was om inzicht te verwerven in verschillende bouwstenen die effectief klasmanagement versterken, zowel op klas- als op schoolniveau. Daarom geven we eerst aanbevelingen voor directieteams van scholen, voor schoolteams en individuele leraren om met het

raamwerk en de bouwstenen voor effectief klasmanagement aan de slag te gaan. Vervolgens spreken we de pedagogische begeleidingsdiensten, de schoolbesturen, scholengroepen/-gemeenschappen en de onderwijskoepels/-netten aan. We geven hen enkele aanbevelingen om scholen te ondersteunen in klasmanagement. Daarna geven we aanbevelingen aan lerarenopleidingen en aanbieders van professionalisering over hoe zij met leerkrachten en directies in opleiding rond dit thema kunnen werken. Tot slot richten we ons met beleidsaanbevelingen tot de Vlaamse overheid.

Aanbevelingen voor directieteams van scholen

- Ontwikkel een visie over hoe je met je schoolteam een veilig en stimulerend leerklimaat creëert op school en in de klas. Maak duidelijk waar je school voor staat, communiceer dit binnen het team, naar leerlingen en naar ouders. Communiceer de waarden van de school, en welke regels en procedures daarmee gepaard gaan.
- Bouw een schoolbreed beleid rond diverse bouwstenen uit. Bijvoorbeeld: schoolbreed gedragen regels en routines of ouderbetrokkenheid realiseren als school.
- Ga op een evidence-informed manier te werk en houd vakliteratuur bij om een schoolbreed beleid uit te werken. Evalueer dit beleid datagestueerd.
- Zet in op preventieve klasmanagementmaatregelen die op schoolniveau worden geïnstalleerd. Bijvoorbeeld: leer gewenst gedrag expliciet aan, installeer routines die verbinding stimuleren en duidelijke regels en procedures, betrek ouders als partner bij de school van bij de start van het schooljaar, heb aandacht voor diversiteit vanuit het schoolbeleid.
- Betrek leraren bij besluitvorming en zet in op gedeeld leiderschap. Leerkrachten moeten vele zaken realiseren op de klasvloer en zich engageren om het schoolbeleid schoolbreed uit te dragen.
- Bouw aan een open feedbackcultuur op school en een veilig leerklimaat, ook voor leerkrachten. Motiveer leerkrachten om hun bekommernissen met elkaar te delen en stimuleer het team om van elkaar te leren (bv. door collegiale visitaties en het delen van goede voorbeelden met elkaar). Wakker bovendien het academisch optimisme aan van je team: als leerkracht maak je écht een verschil voor leerlingen.
- Wees als directie een aanspreekpunt voor je team, voor leerlingen en ouders en sta open voor hun bekommernissen en feedback.
- Werk een professionaliseringsbeleid uit dat schoolteams ondersteunt bij het realiseren van de bouwstenen voor effectief klasmanagement.
- Zet in op aanvangsbegeleiding. Klasmanagement is een grote uitdaging voor startende leerkrachten.
- Ook bij aanwerving van nieuw personeel is het zinvol om te peilen naar visie en competenties op vlak van klasmanagement bij de kandidaat-leerkrachten.
- Investeer in partnerschappen met andere organisaties (bv. brede schoolwerking, partnerschappen met welzijnsorganisaties en andere sociale verenigingen die het netwerk rond de school kunnen versterken, investeer ook in partnerschappen met ouders)
- Laat je zo nodig begeleiden om het schoolbeleid te herzien. Dat kan door een externe organisatie zoals de pedagogische begeleidingsdienst, een onderzoeksinstelling, of een andere organisatie met expertise rond onderwijsontwikkeling.

- Werk stapsgewijs aan een bouwsteen. Teveel balletjes te gelijk in de lucht houden is niet altijd haalbaar. Kies strategisch voor een bouwsteen en weet dat bepaalde bouwstenen sterk samenhangen.

Aanbevelingen voor schoolteams en individuele leerkrachten

- Besef dat klasmanagement teamwerk is. Pak klasmanagement samen aan en wees een academisch optimistisch schoolteam: geloof dat jij als leerkracht samen met je collega's een verschil kan maken, leg de lat hoog en bouw vertrouwensrelaties op met leerlingen en ouders.
- Ga partnerschappen aan: met ouders, met collega-leerkrachten, met leerondersteuners en CLB-medewerkers, met een brugfiguur of jongerencoach, of met andere organisaties die je netwerk kunnen versterken.
- Volg schoolafspraken met betrekking tot klasmanagement op. Draag de schoolregels en procedures samen uit.
- Wissel goede voorbeelden rond klasmanagement uit met elkaar. Deel met elkaar wat werkt in jouw klas.
- Deel bekommernissen met collega's en het beleidsteam. Bouw aan een schoolcultuur met een veilige en open teamsfeer waar iedereen zijn moeilijkheden kan delen. Vraag hulp en bied hulp aan collega's.
- Ga op zoek naar je hulpbronnen (bv. hulp van collega's, professionalisering). Breng je eigen professionaliseringsnoden in kaart en die van het team.
- Neem een onderzoekende houding aan. Evalueer samen wat (niet) werkt op school en laat je inspireren door nieuwe ideeën. Ga daarbij evidence-informed en datagestuurd te werk. Probeer uit, kijk naar andere onderwijsniveaus en maak steeds de transfer naar je eigen onderwijsniveau en onderwijscontext.

Aanbevelingen voor de pedagogische begeleiding

- Laat je inspireren door het raamwerk. Het is een interessant kader om als pedagogische begeleiding mee aan de slag te gaan in scholen, bijvoorbeeld in functie van procesbegeleiding.
- Ondersteun directie- en schoolteams in het optimaliseren van bouwstenen uit het raamwerk klasmanagement.

Aanbevelingen voor schoolbesturen, scholengroepen/-gemeenschappen en onderwijskoepels/-netten

- Bekijk samen met scholen welke ondersteuning nodig is om transformatie op schoolniveau mogelijk te maken (bijvoorbeeld gerichte inzet van personeel, tijdelijk extra middelen). Werken aan klasmanagement vereist immers ook een organisatie van de school. Ondersteun daarom onderbouwde initiatieven voor een schoolorganisatie die sterk klasmanagement mogelijk maakt.
- Breng scholen samen om *good practices* met elkaar uit te wisselen.

Aanbevelingen voor de lerarenopleiding

- Bereid toekomstige leraren voor op hun rol in het uitbouwen van een veilig en stimulerend leerklimaat, in de klas én op school. Maak toekomstige leerkrachten duidelijk waarom klasmanagement zo belangrijk is: het is inherent aan lesgeven en het maakt deel uit van de professionele identiteit van leerkrachten.
- Gebruik het raamwerk in de opleiding als kader om studenten voor te bereiden op de praktijk: klasmanagement is erg veelzijdig en omvat diverse bouwstenen. Verwijs naar de praktijkvoorbeelden om de bouwstenen concreet te illustreren.
- De praktijkvoorbeelden kunnen inspirerend zijn, maar oefen klasmanagement ook actief met student-leerkrachten, aan de hand van concrete casussen. Oefen bijvoorbeeld met studenten het aannemen van een warme en strikte houding, het installeren van duidelijke regels en routines, het geven van een effectieve instructie, enzovoort. Zorg dat student-leerkrachten zich deze professionele houding als leerkracht eigen maken door middel van actief oefenen.
- Geef student-leerkrachten de boodschap dat klasmanagement een levenslang leerproces is. Moedig hen daarom aan om hulp te vragen aan medestudenten, aan hun mentor en andere ervaren leerkrachten op stage. Creëer een open teamsfeer in intervisiemomenten waar studenten zich veilig voelen om zich kwetsbaar op te stellen, om aan te geven wat lukt en wat niet. Vraag studenten om hun moeilijkheden en successen met elkaar te delen en moedig hen aan om van elkaar te leren. Klasmanagement is immers teamwerk!
- Geef toekomstige student-leerkrachten mee welke partners relevant kunnen zijn bij klasmanagement: collega-leerkrachten, ouders, schoolleiding, leerondersteuners, CLB-medewerkers, en andere actoren zoals een brugfiguur, een jongerencoach of andere welzijnsorganisaties verbonden aan de school.

Aanbevelingen voor aanbieders van professionalisering

- Voorzie een aanbod rond de bouwstenen van effectief klasmanagement volgens de principes van effectieve professionalisering.
- Besteed in professionalisering voor directeurs en beleidsondersteuners aandacht aan veranderingsprocessen. Leer directeurs en beleidsondersteuners hoe ze hun leerkrachtenteam kunnen ondersteunen en coachen om hun rol in klasmanagement zo goed mogelijk op te nemen. Moedig directeurs en beleidsondersteuners aan om bij grote veranderingsprocessen zelf coaching of ondersteuning aan te vragen.

Aanbevelingen voor de overheid

- Klasmanagement is levenslang leren. Aanvangsbegeleiding is noodzakelijk, maar volstaat niet. Investeer daarom in continue professionalisering, in alle stadia van de loopbaan zowel voor leerkrachten als voor directie. Scholen missen tijd en ruimte voor leerkrachten en schoolleiders om samen te komen voor teamoverleg, evaluatie en professionalisering. Onderzoek op welke manier de overheid klasmanagement als schoolbrede aanpak kan faciliteren.

8. Referenties

- Aasheim, M., Reedtz, C., Handegård, B. H., Martinussen, M., & Mørch, W. T. (2019). Evaluation of the Incredible Years Teacher Classroom Management program in a regular Norwegian school setting. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(6), 899-912.
- Augustine, C. H., Engberg, J., Grimm, G. E., Lee, E., Wang, E. L., Christianson, K., & Joseph, A. A. (2018). Can restorative practices improve school climate and curb suspensions. *An evaluation of the impact of restorative practices in a mid-sized urban school district*, 1-112. <https://doi.org/10.7249/RR2840>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory* Prentice-Hall.
- Bennet, T. (2022). *Regie in de klas*. Phronese.
- Bivona, M. A., & Williford, A. P. (2022). Classroom management in early childhood education. In E. J. Sabornie & D. L. Espalage (Eds.), *Handbook of Classroom Management* (3rd ed.) (pp. 534-557). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003275312-33>
- Brinkman, P., & Versluys, K. (2021). *Naar de kern: De leerlingen en hun leer-kracht: Rapport van de Commissie Beter Onderwijs Oktober 2021*. Vlaanderen is Onderwijs en Vorming. Geraadpleegd op 9 november 2021, van <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/directies-administraties-en-besturen/onderwijsinhoud-en-leerlingenbegeleiding/basisonderwijs/commissie-beter-onderwijs-stelt-basiskennis-centraal-in-58-advies-en-10-speerpunten>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Cook, C.R., Coco, S., Zhang, Y., Fiat, A.E., Duong, M., Renshaw, T., Long, A.C., & Frank, S. (2018). Cultivating Positive Teacher–Student Relationships: Preliminary Evaluation of the Establish–Maintain–Restore (EMR) Method. *School Psychology Review*, 47(3), 226–243. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0025.V47-3>
- Danhier, J., Jacobs, D., Devleeshouwer, P., Martin, E., & Alarcon-Henriquez, A. (2014). Naar kwaliteitsscholen voor iedereen? Analyse van de resultaten van het PISA 2012 onderzoek in Vlaanderen en in de Federatie Wallonië-Brussel. Koning Boudewijnstichting.
- Darling-Hammond, S., & Fronius, T. (2022). Restorative practices in schools. In E. J. Sabornie & D. L. Espalage (Eds.), *Handbook of Classroom Management* (3rd ed.) (pp. 54-73). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003275312-6>
- Darling-Hammond, S., Trout, L., Fronius, T., & Cerna, R. (2021). *Can restorative practices bridge racial disparities in schools? Evidence from the California Healthy Kids Survey*. WestEd. Geraadpleegd van www.wested.org/wp-content/uploads/2021/08/Restorative-Practices-Bridging-Racial-Disparity-Research-Brief-3.pdf
- Day, C., Sammons, P., Gu, Q., Kingdon, A., & Stobart, G. (2009). Committed for Life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. In M. Bayer, U. Brinkjær, H. Plauborg, & S. Rolls, (Eds.), *Teachers' Career Trajectories and Work Lives: Professional Learning and Development in Schools and Higher Education* (Vol 3, pp. 49-70). Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2358-2_4
- De Pry, R., & Cheesman, E. (2010). Reflections on culturally responsive teaching: Embedding theory into practices of instructional and behavioral support. *Journal of Praxis in Multicultural Education*, 5(1), 36-51. <https://doi.org/10.9741/2161-2978.1031>
- Deklerck, J. (2011). *De preventiepiramide. Preventie van probleemgedrag in het onderwijs*. Acco.
- Denies, K., Bleukx, N., Pelgrims, L., Laga, J., Van Steertegem, K., Dockx, J., Vanbuel, M., Van Keer, H., & Aesaert, K. (2023). *Leesvaardigheid in het vierde leerjaar in Vlaanderen: Resultaten van PIRLS 2021 in internationaal vergelijkend perspectief*. KU Leuven en UGent.
- Duong, M.T., Pullmann, M.D., Buntain-Ricklefs, J., Lee, K., Benjamin, K.S., Nguyen, L., & Cook, C.R. (2019). Brief teacher training improves student behavior and student–teacher relationships in middle school. *School Psychology*, 34(2), 212– 221. <https://doi.org/10.1037/spq0000296>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal

- interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Engelmann, S., & Colvin, G. (2006). *Rubric for identifying authentic Direct Instruction programs*. Engelmann Foundation.
- Espalage, D. L., Robinson, L. E., & Valido, A. (2022). Transformative social-emotional learning and classroom management. In E. J. Sabornie & D. L. Espalage (Eds.), *Handbook of Classroom Management* (3rd ed.) (pp. 375-387). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003275312-24>
- Faddar, J., Appels, L., Merckx, B., Boeve-de Pauw, J., Delrue, K., De Maeyer, S., & Van Petegem, P. (2020). *Vlaanderen in TIMSS 2019: Wiskunde- en wetenschapsprestaties van het vierde leerjaar in international perspectief en doorheen de tijd*. Universiteit Antwerpen.
- Fefer, S. A., Hieneman, M., Virga, C., Thoma, A., & Donnelly, M. (2020). Evaluating the effect of positive parent contact on elementary students' on-task behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 22(4), 234–245. <https://doi.org/10.1177/1098300720908009>
- Fusarelli, L. D., Seaton, L., & Smith, C. S. (2022). School administration and classroom management. In E. J. Sabornie & D. L. Espalage (Eds.), *Handbook of Classroom Management* (3rd ed.) (pp. 271-287). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003275312-18>
- Franck, E., & Nicaise, I. (28-29 maart 2018). *Social inequalities in the Flemish education system: Comparing PISA 2003-PISA 2015* [paperpresentatie]. Economics of Education Research Conference, Leuven, België. Geraadpleegd op 12 oktober 2021, van {HYPERLINK "https://kuleuven.limo.libis.be/discovery/fulldisplay?docid=lirias1907466&context=SearchWebhook&vid=32KUL_KUL:Lirias&lang=en&search_scope=lirias_profile&adaptor=SearchWebhook&tab=LIRIAS&query=any,contains,LIRIAS1907466&offset=0"}.
- Franklin, H., & Harrington, I. (2019). A review into effective classroom management and strategies for student engagement: Teacher and student roles in today's classrooms. *Journal of Education and Training Studies*, 7(12). <https://doi.org/10.11114/jets.v7i12.4491>
- Garrett, T. (2014). *Effective classroom management: The essentials*. Teachers College Press.
- Gay, G. (2006). Connections between classroom management and culturally responsive teaching. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 343–370). Lawrence Erlbaum Association, Publishers.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.
- Gregory, A., Clawson, K., Davis, A., & Gerewitz, J. (2016). The promise of restorative practices to transform teacher-student relationships and achieve equity in school discipline. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 26(4), 325–353. <https://doi.org/10.17105/SPR45-2.171-191>
- Gregory, A., Huang, F. L., Anyon, Y., Greer, E., & Downing, B. (2018). An examination of restorative interventions and racial equity in out-of-school suspensions. *School Psychology Review*, 47(2), 167–182. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0073.V47-2>
- Keller, J. M. (2000). How to integrate learner motivation planning into lesson planning: The ARCS model approach. *VII Semanario*, Santiago, Cuba, 1-13.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational review*, 53(1), 27-35.
- Makela, T., Kankaanranta, M., & Helfenstein, S. (2014). Considering learners' perceptions in designing effective 21st century learning environments for basic education in Finland. *The International Journal of Educational Organization and Leadership*, 20(3), 1–13. <https://doi.org/10.18848/2329-1656/CGP/v20i03/48481>
- Martin, A. J. (2012). *Interpersonal relationships and student development (motivation, engagement, buoyancy, and achievement): What outcomes teachers, peers and parents do and do not impact*. Keynote presented at International Conference on Interpersonal Relationships in Education (ICIRE).
- Martin, A. J., & Collie, R. J. (2016). The role of teacher-student relationships in unlocking students' academic potential: Exploring motivation, engagement, resilience, adaptability, goals, and instruction. In K. R. Wentzel & G. Ramani (Eds.), *Handbook of social influences on social-emotional, motivation, and cognitive outcomes in school contexts*. Routledge.

- Marzano, R. J. (2010). *Wat écht werkt: Pedagogisch handelen en klassenmanagement: Evidence-based strategieën voor iedere leraar* (2de ed.). Bazalt.
- Milkie, M. A., & Warner, C. H. (2011). Classroom Learning Environments and the Mental Health of First Grade Children. *Journal of Health and Social Behavior*, 52(1), 4-22. <https://doi.org/10.1177/0022146510394952>
- Milner, H. R., & Tenore, F. B. (2010). Classroom management in diverse classrooms. *Urban Education*, 45(5), 560-603. <https://doi.org/10.1177/0042085910377290>
- Mitchell, B. S., Hirn, R. G., & Lewis, T. J. (2017). Enhancing effective classroom management in schools: Structures for changing teacher behavior. *Teacher Education and Special Education*, 40(2), 140-153. <https://doi.org/10.1177/0888406417700961>
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2001, April). Being or doing: The role of teacher behaviors and beliefs in school and teacher effectiveness in mathematics, a SEM analysis. *In annual meeting of the American Educational Research Association*, Seattle, WA (pp. 10-14).
- OECD. (2019). TALIS 2018 Technical Report. OECD Publishing. Opgehaald op 24 juli 2021 van <https://www.oecd.org/education/talis/talis-2018-data.htm>
- Ogg, J., Clark, K., Strissel, D., & Rogers, M. (2021). Parents' and teachers' ratings of family engagement: Congruence and prediction of outcomes. *School Psychology*, 36(3), 142. <https://doi.org/10.1037/spq0000379>
- Omer, H. (2011). *Nieuwe autoriteit: Samen werken aan een krachtige opvoedingsstijl thuis, op school en in de samenleving*. Hogrefe Uitgevers.
- Omer, H. (2019). *Nieuwe autoriteit: Verbindend gezag voor het onderwijs*. Pelckmans.
- Onderwijsinspectie. (2021). *Jaarverslag: Onderwijsspiegel 2021*. Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming en onderwijsinspectie. Geraadpleegd op 14 oktober 2021, van https://www.onderwijsinspectie.be/nl/andere-opdrachten/andere/jaarverslag-onderwijsspiegel#anch_3
- Penninckx, M. (2020). Quality education without central examinations: The case of Flanders. *Management in Education*, 34(1), 40-43. <https://doi.org/10.1177/0892020619881045>
- Pomerance, L. & Walsh, K. (2020). *2020 Teacher Prep Review: Clinical Practice and Classroom Management*. National Council on Teacher Quality. www.nctq.org/publications/2020-Teacher-Prep-Review:-Clinical-Practiceand-Classroom-Management
- Postholm, M. B. (2013). Classroom management: What does research tell us? *European Educational Research Journal*, 12(3), 389–402. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2013.12.3.389>
- Quigley, A., Muijs, S., Stringer, E. (2021). *Metacognition and self-regulated learning: Guidance report*. Education Endowment Foundation. Geraadpleegd op 28 januari 2024, van <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports/metacognition>
- Reinke, W. M., Stormont, M., Webster-Stratton, C., Newcomer, L. L., & Herman, K. C. (2012). The Incredible Years Teacher Classroom Management program: using coaching to support generalization to real-world classroom settings. *Psychology in the Schools*, 49(5), 416-428.
- Rhodes, I., & Long, M. (2019). *Improving behaviour in schools: Guidance Report*. Education Endowment Foundation. Geraadpleegd op 21 november 2023, van https://d2tic4wvo1iusb.cloudfront.net/production/eef-guidance-reports/behaviour/EEF_Improving_behaviour_in_schools_Report.pdf?v=1701147524
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of educational research*, 81(4), 493-529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Rose, C. A., Espelage, D. L., & Robinson, L. E. (2022). Emerging issues in school bullying research and prevention. In E. J. Sabornie & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of Classroom Management* (3rd ed.) (pp. 167 – 185). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003275312-12>

- Ryan & R.M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78. <https://doi.org/10.1037/110003-066X.55.1.68>
- Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 405-411. <https://doi.org/10.1177/0165025411407457>
- Sammons, P., Lindorff, A. M., Ortega, L. and Kington, A. (2016) 'Inspiring teaching: learning from exemplary practitioners', *Journal of Professional Capital and Community*, 1(2), pp. 124-144;
- Scheuermann, B. and Hall, J. A. (2012) 'Positive behavioral supports for the classroom', Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Sabornie, E. J., & Espalage, D. L. (2022). *The handbook of classroom management* (3rd ed.). Routledge.
- Schonert-Reichl, K. A., Hanson-Peterson, J. L., & Hymel, S. (2015). SEL and preservice teacher education. In Durlak, J. A., Domitrovich, C.E., Weissberg, R.P., & Gullotta, T.P. (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*, 406-421. Guildford.
- Schwab, Y., & Elias, M. J. (2015). From compliance to responsibility: Social-emotional learning and classroom management. In E. T. Emmer & E. J. Sarbonie (Eds.), *Handbook of classroom management* (2nd ed.) (pp. 94-115). Routledge.
- Scott, T. M., & Nakamura, J. (2022). Effective instruction as the basis for classroom management. In E. J. Sabornie & D. L. Espalage (Eds.), *Handbook of Classroom Management* (3rd ed.) (pp. 15 - 30). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003275312-4>
- Shewbridge, C., & Organisation de coopération et de développement économiques (Paris). (2011). *School evaluation in the Flemish community of Belgium*. OECD.
- Simonsen, B., Robbie, K., Meyer, K., Freeman, J., Everett, S., & Feinberg, A. B. (2022). Supporting students' social, emotional, and behavior (SEB) growth through TIER 2 and 3 intervention within a multi-tiered system of supports (MTSS) framework. In E. J. Sabornie & D. L. Espalage (Eds.), *Handbook of Classroom Management* (3rd ed.) (pp. 102 - 127). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003275312-9>
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 4059-1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Skiba, R. J., Michael, R. S., Nardo, A. C., & Peterson, R. L. (2002). The color of discipline: Sources of racial and gender disproportionality in school punishment. *The urban review*, 34, 317-342. <https://doi.org/10.1023/A:1021320817372>
- Skiba, R. J., Simmons, A. B., Ritter, S., Gibb, A. C., Rausch, M. K., Cuadrado, J., & Chung, C.G. (2008). Achieving equity in special education: History, status, and current challenges. *Exceptional Children*, 74, 264-288. <https://doi.org/10.1177/001440290807400>
- Smith, T.E., Reinke, W. M., Herman, K. C., & Huang, F. (2019). Understanding family-school engagement across and within elementary- and middle-school contexts. *School Psychology*, 34(4), 363-375. <https://doi.org/10.1037/spq0000290>
- Song, S.Y., Eddy, J. M., Thompson, H. M., Adams, B., & Beskow, J. (2020). Restorative consultation in schools: A systematic review and call for restorative justice science to promote anti-Racism and social justice. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 30(4), 462- 476. <https://doi.org/10.1080/10474412.2020.1819298>
- Stage, S. A., & Quiroz, D. R. (1997). A meta-analysis of interventions to decrease disruptive classroom behavior in public education settings. *School Psychology Review*, 26(3), 333-368.
- Stephens, P., Kyriacou, C., & Tønnessen, F. E. (2005). Student teachers' views of pupil misbehaviour in classrooms: A Norwegian and an English setting compared. *Scandinavian journal of educational research*, 49(2), 203-217.
- Stronge, J. H., Ward, T. J., & Grant, L. W. (2011). What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 339-355. <https://doi.org/10.1177/0022487111404241>
- Struyven, K., Baeten, M., Kyndt, E., & Sierens E. (2009). *Groot worden: De ontwikkeling van baby tot adolescent: Handboek voor (toekomstige) leerkrachten, opvoeders en verzorgers*. Lannoo Campus.

- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Teitler P., & Teitler, R. (2022). *Lessen in orde: Handboek voor de onderwijspraktijk*. Coutinho.
- Trudel, S. M., Winter, E. L., Bray, M. A. (2022). Prevention strategies for classroom management. In E. J. Sabornie & D. L. Espalage (Eds.), *Handbook of Classroom Management* (3rd ed.) (pp. 31 - 53). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003275312-32>
- Valcke, M., & De Craene, B. (2020). *Klasmanagement en reflectie: Omgaan met diversiteit in de klas*. Academia Press.
- Van Droogenbroeck, F., Lemblé, H., Bongaerts, B., Spruyt, B., Siongers, J., & Kavadias, D. (2019). *TALIS 2018 Vlaanderen - Volume I*. Vrije Universiteit Brussel.
- Weinstein, C. S., Tomlinson-Clarke, S., & Curran, M. (2004). Toward a conception of culturally responsive classroom management. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 25–38. <https://doi.org/10.1177/00224871032598>
- Wong, H. K. (2007). The well-managed classroom. *Excerpt from The First Days of School*. Geraadpleegd op 31 augustus 2023, van http://go.hrw.com/resources/go_sc/gen/HSTPR034.PDF