

OBPWO 2022.06 – Effectief klasmanagement en een veilig klasklimaat dat leren ondersteunt: van grenzen stellen tot verbinden

Onderzoeksrapport

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

HOOFDSTUK 1: INLEIDING.....	5
1.1 Probleemstelling en doel van het onderzoek	5
1.2 Opbouw van het rapport en leeswijzer	7
HOOFDSTUK 2: METHODOLOGIE	9
2.1 Fase 1: Literatuurstudie.....	9
2.1.1 Analyse van het ‘ <i>Handbook of Classroom Management</i> ’	9
2.1.2 Identificatie van kernwoorden en kernconcepten (‘ <i>keywords</i> ’)	10
2.1.3 Ordening van de kernwoorden en concepten	12
2.1.4 Analyse van Nederlandstalige literatuur	15
2.2 Fase 2: Focusgroepen en interviews	16
2.2.1 Focusgroepen	16
2.2.2 Interviews	19
2.3 Fase 3: Casestudie onderzoek	20
2.3.1 Rekrutering scholen	20
2.3.2 Selectie cases	21
2.3.3 Schoolbezoeken	21
2.3.4 Verticale analyse	22
2.3.5 Horizontale analyse	23
2.4 Tijdlijn van drie fasen in het onderzoek	23
HOOFDSTUK 3: RAAMWERK KLASMANAGEMENT	25
3.1 Definitie klasmanagement	25
3.2 Structuur van het raamwerk klasmanagement	28
3.2.1 Klasmanagement op klas- en schoolniveau en invloeden uit de maatschappelijk-culturele tijdsgeest.....	29
3.2.2 Klasmanagement: een dynamische wisselwerking tussen preventieve en curatieve strategieën	29
3.3 Klasmanagement vergt een schoolbrede aanpak.....	30
3.3.1 Sterke schoolleiding	30
3.3.2 Teamwork	34
3.3.3 Professionalisering	35
3.3.4 Rol van de leerkracht in klasmanagement	39
3.3.5 Rol van de leerlingen in klasmanagement	39
3.4 Theoretische onderbouwing.....	40
3.4.1 Leren van gedrag	40
3.4.2 Motivatie	43
3.4.3 Groepsdynamiek en interpersoonlijk gedrag	47
3.4.4 Fase in ontwikkeling	49
3.5 Kern van het raamwerk: Negen bouwstenen voor effectief klasmanagement	54

3.5.1 Bouwsteen 1: Leerkracht-leerling relatie	55
3.5.2 Bouwsteen 2: Ouders als partner	68
3.5.3 Bouwsteen 3: Cultureel responsief lesgeven.....	78
3.5.4 Bouwsteen 4: Didactiek en vakkennis	88
3.5.5 Bouwsteen 5: Infrastructuur en inrichting.....	97
3.5.6 Bouwsteen 6: Omgaan met ongewenst gedrag.....	106
3.5.7 Bouwsteen 7: Socio-emotioneel leren.....	115
3.5.8 Bouwsteen 8: Herstelgericht werken	122
3.5.9 Bouwsteen 9: Regels en routines	132
3.6 Onderwijs in een maatschappelijk-culturele tijdsgeest (macrocontext)	139
3.6.1 Nieuwe vormen van autoriteit	139
3.6.2 Veranderende instroom van leerlingen en multidiversiteit	140
3.6.3 Positie van onderwijs in de maatschappij en de veranderende instroom in het lerarenberoep	141
3.6.4 Belangrijke uitdaging voor de toekomst: Gedigitaliseerde maatschappij.....	141
HOOFDSTUK 4: ILLUSTRATIES VAN HET RAAMWERK KLASMANAGEMENT	143
4.1 Beschrijving van tien cases (verticale analyse).....	143
Zorgzaam Authentiek Vooruitstrevend Onderwijs (ZAVO) Zaventem (secundair onderwijs)	145
Pius X Antwerpen (secundair onderwijs)	163
LAB Sint-Niklaas (secundair onderwijs)	178
Visitatie Mariakerke (secundair onderwijs)	197
Sint Maria Geel (secundair onderwijs)	215
Jenaplanschool De Feniks Gent (basisonderwijs).....	226
St-Pietersschool Mechelen (basisonderwijs)	243
Ursulinen Mechelen (basisonderwijs)	261
GAAF! Aalst (basisonderwijs)	275
Futura Geluwe (buitengewoon basisonderwijs)	291
4.2 Inzichten uit de horizontale analyse	308
4.2.1 Gemeenschappelijke thema's	308
4.2.2 Verschillen tussen cases	323
HOOFDSTUK 5: CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN	326
5.1 Samenvatting	326
5.1.1 Raamwerk met bouwstenen voor effectief klasmanagement (doelstelling 1).....	326
5.1.2 Bouwstenen voor effectief klasmanagement illustreren met praktijkvoorbeelden (doelstelling 2)	328
5.2 Sterktes, beperkingen en suggesties voor vervolgonderzoek	331
5.2.1 Sterktes van het onderzoek.....	331
5.2.2 Beperkingen en suggesties voor vervolgonderzoek.....	332
5.3 Aanbevelingen.....	333

5.3.1 Aanbevelingen voor directieteam van scholen	333
5.3.2 Aanbevelingen voor schoolteams en individuele leerkrachten	334
5.3.3 Aanbevelingen voor de pedagogische begeleiding	334
5.3.4 Aanbevelingen voor schoolbesturen, scholengroepen/-gemeenschappen en onderwijskoepels/-netten	335
5.3.5 Aanbevelingen voor de lerarenopleiding	335
5.3.6 Aanbevelingen voor aanbieders van professionalisering.....	335
5.3.7 Aanbevelingen voor de overheid	336
REFERENTIES	337

HOOFDSTUK 1: INLEIDING

In dit inleidende hoofdstuk schetsen we de probleemstelling die de aanleiding vormde voor dit onderzoeksproject en de hierbij aansluitende doelen. We eindigen dit hoofdstuk met de opbouw van het rapport en een leeswijzer.

1.1 Probleemstelling en doel van het onderzoek

Vlaamse leerlingen scoren op de meest recente internationale prestatiemetingen zoals PISA, TIMSS en PIRLS lager in vergelijking met eerdere metingen (OECD, 2018; 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 klaslimaat 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.

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 meest recente internationale studies wijzen niet alleen op de dalende prestaties van Vlaamse leerlingen en de toenemende tijd voor klasmanagement, ze tonen ook aan dat er binnen het Vlaams onderwijssysteem een probleem van sociale ongelijkheid is. Zo is er in Vlaanderen één van de grootste prestatiekloven uit alle OESO-landen tussen kansarme en kansrijke leerlingen (Danhier et al., 2014; Rekenhof, 2017). Hierbij is de samenhang van de sociaal-economische status (SES), etnische achtergrond en thuistaal van leerlingen met de schoolresultaten significant groter (Shewbridge & et al., 2011). Voor individuele leerlingen is de sociale ongelijkheid op basis van SES tussen 2003 en 2015 licht verbeterd op vlak van wiskunde- en leesvaardigheidsprestaties (Franck & Nicaise, 2018). Als er echter gekeken wordt naar het effect van de gemiddelde SES van de school, dan is het negatieve effect op de leerprestaties noch toegenomen, noch gedaald. Aangezien er wel sprake is van een grotere sociaal-economische segregatie van scholen, zorgt dit er in realiteit voor dat meer scholen met kwetsbare leerlingen een negatieve impact ondervinden van sociale ongelijkheid. Studies tonen ook aan dat er op deze scholen meer tijd gespendeerd wordt aan ordehandhaving én hanteren leerkrachten ook meer lespraktijken die betrekking hebben op klasmanagement dan leerkrachten die lesgeven in scholen met een minder divers leerlingenpubliek (Van Droogenbroeck et al., 2019).

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.

Het doel van dit onderzoek is dan ook om een wetenschappelijke analyse te maken van belangrijke kenmerken van een klasklimaat dat leren ondersteunt en storend gedrag van leerlingen voorkomt (doelstelling 1). Daarbij hebben we ook aandacht voor hefbomen en drempels voor de ontwikkeling van zulk een positief klas- en schoolklimaat. We ambiëren om op basis van wetenschappelijke literatuur essentiële bouwstenen voor effectief klasmanagement te identificeren, die we vervolgens samenbrengen in een overzichtelijk raamwerk. Dit raamwerk toetsen we tot slot aan de praktijk via focusgroep- en casestudieonderzoek. Het sluitstuk van het onderzoeksproject is dan ook een inspiratiegids voor scholen. Via de beschrijving van concrete praktijken, illustreren we de essentiële bouwstenen en formuleren we onderbouwde aanbevelingen voor de implementatie van deze praktijken in het Vlaamse onderwijs (doelstelling 2).

1.2 Opbouw van het rapport en leeswijzer

In het volgende hoofdstuk (*Hoofdstuk 2: Methodologie*) informeren we de lezer over de verschillende onderdelen van het onderzoek. We kunnen drie fases, met elk een eigen methodologische aanpak, in het onderzoek onderscheiden: (1) literatuurstudie, (2) focusgroepen en interviews, en (3) casestudieonderzoek. Het doel van de literatuurstudie was om een eerste versie van een raamwerk met essentiële bouwstenen voor klasmanagement dat leren ondersteunt, te ontwikkelen. Dit raamwerk werd vervolgens besproken met diverse stakeholders uit het praktijkveld, via focusgroepen en interviews. Dat leidde tot nieuwe versies van het raamwerk. Tot slot voerden we een casestudie onderzoek uit waarin we goede praktijkvoorbeelden van essentiële bouwstenen bestudeerden, die de basis vormden voor de inspiratiegids.

In *Bijlage 1: Proces en tussentijdse resultaten* nemen we de lezer mee in het proces dat we doorlopen hebben om tot (essentiële bouwstenen van) het raamwerk te komen. We gaan eerst in op de inzichten uit de literatuurstudie (fase 1), om vervolgens te rapporteren over wat we uit de focusgroepen en interviews geleerd hebben (fase 2). De lezer krijgt inzage in de diverse tussentijdse versies van het raamwerk, en welke aanvullingen of nuanceringen bij het raamwerk gemaakt werden wanneer we hierover met het werkveld in gesprek gingen. Omwille van de leesbaarheid en de omvang ervan hebben we beslist om deze informatie niet op te nemen in dit eindrapport, maar als bijlage toe te voegen.

Hoofdstuk 3: Raamwerk Klasmanagement presenteert de finale versie van het raamwerk klasmanagement. We starten het hoofdstuk met de definitie van klasmanagement die aan de basis ligt van het raamwerk en onderbouwd wordt vanuit het literatuuronderzoek. We beschrijven vervolgens de opbouw van het raamwerk, om daarna dieper in te gaan op de kern van het raamwerk: de verschillende bouwstenen voor effectief klasmanagement. We beschrijven elke bouwsteen op basis van de inzichten uit de internationale en Nederlandstalige literatuur. Indien we vaststelden dat de theoretische onderbouwing nog beperkt was, vulden we dit nog gericht aan met informatie uit de beperkte gerichte literatuurstudie. Waar zinvol gaan we in op wat in de focusgroepen over deze bouwsteen werd verteld en illustreren we elke bouwsteen met voorbeelden uit het casestudieonderzoek.

In *Hoofdstuk 4: Illustraties van het Raamwerk Klasmanagement* presenteren we de cases die we tijdens het casestudie onderzoek onderzocht hebben meer uitvoerig. Het eerste deel van dit hoofdstuk bestaat uit de verzameling van verticale analyses van de tien cases (vijf cases uit het secundair onderwijs, vijf cases uit het basisonderwijs). Vervolgens gaan we in op de horizontale analyse waar we gemeenschappelijke thema's en verschillen bespreken over alle cases heen.

Tot slot geven we in *Hoofdstuk 5: Conclusie en aanbevelingen* een korte samenvatting van het onderzoek en gaan we in op de sterktes en beperkingen die met het onderzoek gepaard gingen. We geven daarbij ook enkele suggesties voor vervolgonderzoek. Tot slot hebben we aanbevelingen geformuleerd voor diverse onderwijsprofessionals om met het raamwerk en de bouwstenen aan de slag te gaan. We geven aanbevelingen voor directieteam van scholen, voor leerkrachten(teams), voor pedagogische begeleidingsdiensten, schoolbesturen, scholengroepen/-gemeenschappen en de onderwijskoepels/-netten, en voor lerarenopleidingen en aanbieders van professionalisering. Tot slot richten we ons met beleidsaanbevelingen tot de Vlaamse overheid.

HOOFDSTUK 2: 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).

2.1 Fase 1: 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 baseerden ons hiervoor in de eerste plaats op het gerenommeerde internationale '*Handbook of Classroom Management*' (derde editie), onder de redactie van Sabornie en Espalage (2022). Vervolgens bestudeerden we ook recente Nederlandstalige toonaangevende boeken rond klasmanagement, die niet alleen op wetenschappelijke inzichten maar ook op praktijkervaring zijn gestoeld.

2.1.1 Analyse van het '*Handbook of Classroom Management*'

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 uitkwam in september 2022, bij de start van dit onderzoek, bundelt de meest recente evidence-based inzichten van onderzoek naar klasmanagement.

Het handboek bevat in totaal 28 hoofdstukken ondergebracht in vijf delen (zie ook *Bijlage 2*). Na de inleiding (deel 1), volgen '*Methods of classroom management*' (deel 2) en '*Context of classroom management*' (deel 3). Deze delen bevatten hoofdstukken die diverse methodieken voor klasmanagement (proactieve strategieën, effectieve instructie, herstelgericht handelen) in diverse contexten ('*urban classrooms*', '*rural classrooms*', '*virtual settings*') beschrijven. In het deel '*Social perspectives of classroom management*' (deel 4) wordt klasmanagement benaderd vanuit diverse perspectieven ('*interpersonal perspective*', '*equity-driven approach*'). In het laatste deel '*Classroom management and student type interaction*' (deel 5) wordt klasmanagement bekeken in functie van de interactie met specifieke groepen van leerlingen, zoals leerlingen met een andere culturele achtergrond, met beperkingen, en meer specifiek leerlingen met autisme. In het handboek worden concrete programma's voorgesteld (met onder andere aandacht voor preventie en socio-emotioneel leren) en is er aandacht voor het aanleren van klasmanagementvaardigheden en voor klasmanagement gerelateerde problemen zoals stress en burn-out bij leerkrachten. Het handboek

heeft aandacht voor alle onderwijsniveaus (kleuter, lager, secundair onderwijs en lerarenopleiding). De volledige inhoudstafel van het handboek is te vinden in *Bijlage 2*.

Aangezien dit boek een breed gamma aan diverse én recente evidence-based inzichten uit de internationale literatuur over het thema klasmanagement bundelt, leek ons de studie van dit handboek het ideale vertrekpunt voor dit onderzoek. Er werden verschillende stappen ondernomen om de verschillende hoofdstukken van het *Handbook of classroom management* te analyseren en tot relevante bouwstenen voor goed klasmanagement te komen. In een eerste lezing werden kernwoorden en kernconcepten ('keywords') geselecteerd op basis van vooraf bepaalde criteria (zie paragraaf 2.1.2). Vervolgens werden deze kernconcepten geordend waarbij we gebruik maakten van de gekende kaders van Bronfenbrenner en Deklerck (zie paragraaf 2.1.3). In een tweede lezing werden de keywords geordend volgens voorkomen, om een zicht te krijgen op de belangrijkheid van de kernwoorden en kernconcepten.

2.1.2 Identificatie van kernwoorden en kernconcepten ('keywords')

Na het doornemen van de hoofdstukken, analyseerden we het handboek meer systematisch door kernwoorden en kernconcepten te identificeren. We bepaalden hiervoor inclusie- en exclusiecriteria. Op basis van deze oefening kregen we zicht op relevante kernwoorden die mogelijk als bouwstenen in het raamwerk konden opgenomen worden.

2.1.2.1 Inclusiecriteria

We beschouwden een woord als 'kernwoord' of 'kernconcept' als dit voldeed aan één van volgende criteria: (1) de term staat in een titel, (2) het concept wordt in de tekst omschreven als een belangrijk of essentieel onderdeel van effectief klasmanagement, (3) onderzoek heeft aangetoond dat dit concept bijdraagt aan effectief klasmanagement, (4) de term verwijst naar een concrete strategie of programma om klasmanagement te verbeteren en/of (5) de term verwijst naar een maatschappelijke factor die klasmanagement beïnvloedt. Deze vijf criteria worden verder toegelicht en geïllustreerd met een voorbeeld in Tabel 2.1.

Criterium	Toelichting en voorbeeld
1. De term staat in een titel	Het kernwoord verwijst naar het onderwerp van het hoofdstuk. Bijvoorbeeld: <i>'Chapter 4: restorative practices in schools'</i> – p. 73
2. Het concept wordt in de tekst omschreven als belangrijk of essentieel voor effectief klasmanagement	Het concept wordt omschreven als <i>'fundamental', 'essential', 'important', 'necessary' 'needed' of 'at the heart of...'</i> Bijvoorbeeld: <i>'At the heart of classroom management are relationships.'</i> – p. 67
3. Onderzoek heeft aangetoond dat het concept bijdraagt aan effectief klasmanagement	De auteurs verwijzen naar eigen of ander onderzoek om de relevantie van het kernconcept aan te tonen. Er wordt m.a.w. empirische evidentie aangereikt. Bijvoorbeeld: <i>'Research suggests that teachers who use immediacy perceive the classroom to be more positive (Mazer, 2012, 2013a, 2013b; Mottet et al., 2006; Titsworth et al., 2010; Titsworth et al., 2013).'</i> – p. 438
4. De term verwijst naar een concrete strategie of programma om klasmanagement te verbeteren.	De auteurs stellen een concrete strategie of programma voor om klasmanagement te verbeteren of dat een positief en veilig klasklimaat bevordert. Bijvoorbeeld: <i>'District and schoolwide Positive Behavior Interventions & Support (PBIS) are intended to establish consistency between buildings, classrooms, and shared spaces; in classwide PBIS data, systems, and practices are adapted to suit individual classroom needs through evidence-based classroom management strategies.'</i> – p. 106
5. De term verwijst naar een factor van buitenaf (maatschappij) die klasmanagement beïnvloedt.	Invloeden van buitenaf of maatschappelijke factoren bepalen mee het gedrag van leerlingen en/of de context waarin gewerkt dient te worden op school, en zijn op die manier ook van invloed op klasmanagement. Bijvoorbeeld: <i>'With regards to context, Caldera and colleagues noted that high-poverty areas can have higher levels of crime, which has been associated with higher levels of stress and trauma. They noted that, 'it is... necessary for teachers to cultivate a warm, supportive, and inclusive environment to mitigate the negative effects of low income urban living.'</i> – (p. 156)

Tabel 2.1 Inclusiecriteria voor het selecteren van kernwoorden ('keywords').

2.1.2.2 Exclusiecriteria

Het *Handbook of Classroom Management* bevat zeer veel en diverse thema's. Om focus te behouden op thema's binnen de scope van dit onderzoek, stelden we gaandeweg ook enkele exclusiecriteria op. Deze criteria worden in Tabel 2.2 toegelicht en geïllustreerd.

Criterium	Toelichting en voorbeeld
1. Het keyword ligt ver af van de Vlaamse onderwijscontext.	Sommige keywords zijn zeer eigen aan het Amerikaanse onderwijssysteem, zoals <i>'No-excuses charter schools', 'school-to-prison pipeline', K-12 schools</i> . Bijvoorbeeld: <i>'Chapter 9: Classroom Management in 'No-Excuses' charter schools'</i> – p. 152
2. De onderwijscontext waarin klasmanagement besproken wordt, is heel specifiek.	Hoewel bijvoorbeeld online afstandsonderwijs gedurende de COVID-19 pandemie de norm werd, kiezen we ervoor de online setting niet mee te nemen binnen de scope van dit onderzoek. Bijvoorbeeld: <i>'online settings'</i> (p. 128), <i>'Virtual school settings'</i> (p. 319)
3. Specifieke thema's die we globaal meenemen, maar niet op inzoomen.	Bijvoorbeeld: <i>'bullying'</i> (p. 167): het thema 'groepsdynamica' waar pesten deel van uitmaakt, nemen we mee; op pesten specifiek zoomen we niet verder in. <i>'Students with disabilities'</i> : We nemen mee dat leerlingen verschillende onderwijsnoden hebben, maar gaan niet verder in op verschillende types (bv. klasmanagement en leerlingen met autisme, p. 517).

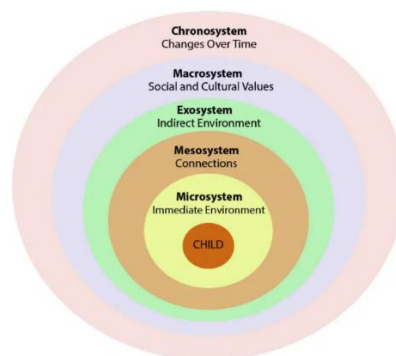
Tabel 2.2 Exclusiecriteria om kernwoorden uit te sluiten die buiten de scope van het onderzoek vallen.

2.1.3 Ordening van de kernwoorden en concepten

Na de identificatie van de kernwoorden en concepten dienden deze worden geordend. We zochten naar bruikbare en relevante ordeningskaders die relevant zijn voor het thema 'klasmanagement' en vonden deze in het ecologische model van Bronfenbrenner (1979) en de preventiepiramide van Deklerck (2011), twee gekende wetenschappelijke kaders.

2.1.3.1 Ordening volgens ecologisch model van Bronfenbrenner

Het **ecologische model van Bronfenbrenner** (1979) is een systeemtheoretisch model over de invloed van sociale omgevingen op de menselijke ontwikkeling. De theorie stelt dat de omgeving waarin een kind opgroeit van invloed is op elk facet van diens leven. Kinderen (en mensen in het algemeen) zijn omgeven door verschillende contextlagen die elkaar wederzijds beïnvloeden. Figuur 2.1 toont deze verschillende contextlagen, te beginnen met de directe omgeving of het microsysteem. Hieronder wordt bijvoorbeeld de thuisomgeving of de klascontext verstaan. Vervolgens bevat het mesosysteem de verbindingen tussen deze directe omgevingen, bijvoorbeeld hoe de ouders zich verhouden t.o.v. de leerkracht. Het exosysteem verwijst naar de indirecte omgeving, zoals de werkomgeving van de ouders (die van invloed kan zijn op de aanwezigheid van de ouders), of de leraarskamer. Het micro-, meso- en exosysteem zijn omgeven door een socio-cultureel maatschappelijke context of het macrosysteem. Tot slot evolueert dit alles in de tijd (chronosysteem).



Figuur 2.1 Ecologisch model van Bronfenbrenner.

Overgenomen uit *The Psychology Notes Headquarters* (2021, 27 juli). Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory. Copyright 2023 door The Psychology Notes Headquarters.

Toegepast op klasmanagement, betekent dit dat we verschillende niveaus kunnen onderscheiden die invloed uitoefenen op elkaar. Hoe de leerling zich in de klas gedraagt of wat er in de klas gebeurt kan beïnvloed worden door de thuiscontext. Elementen op schoolniveau (zoals de schoolcultuur) hebben ook een invloed op klasniveau en bovendien worden elk van deze niveaus beïnvloed door de maatschappelijk-culturele tijdsgeest of ontwikkelingen in het Vlaamse onderwijsbeleid.

Ons inspirerend op het ecologische model van Bronfenbrenner, plaatsten we de kernwoorden en kernconcepten op drie niveaus, die respectievelijk verwijzen naar: (1) de microcontext of het klasniveau, (2) de mesocontext of het schoolniveau, en (3) de macrocontext of de maatschappelijk-culturele tijdsgeest. Elk keyword waar de klasleerkracht de directe verantwoordelijkheid heeft (zoals 'student-teacher relationship' of 'teacher immediacy'), plaatsten we in de microcontext. Elk keyword

waar de schoolleiding en het schoolteam de directe verantwoordelijkheid hebben (zoals ‘*collaboration in schoolteam and with students’ families*’ of ‘*Schoolwide Positive Behavior Interventions and Support*’), werd ingedeeld in de mesocontext. Tot slot plaatsten we de keywords die wezen op invloed van buitenaf, in de macrocontext (zoals ‘*racism*’ of ‘*poverty*’). Tussen elk niveau vinden we een doorsnede, met gedeelde verantwoordelijkheden. Bijvoorbeeld: ‘*rules*’, verwijzen naar klas- en schoolregels en plaatsten we in de doorsnede tussen klas- en schoolniveau.

2.1.3.2 Ordening volgens de preventiepiramide van Deklerck

De *preventiepiramide van Deklerck* (2011) is een tweede interessant ordeningskader. Het is ontwikkeld vanuit criminologisch onderzoek en vindt zijn oorsprong in het omgaan met uiteenlopende vormen van probleemgedrag. Het adagium van dit kader is: ‘Voorkomen is beter dan genezen’. Het is een interessant kader omdat het naast de rol van de leerkracht ook de rol van de school benadrukt in het voorkomen van probleemgedrag.

De preventiepiramide onderscheidt vijf niveaus (zie Figuur 2.2). Het onderste niveau – *niveau 0* – vormt de brede maatschappelijke context. Sociale, culturele, politieke, economische en ecologische factoren binnen deze context hebben invloed op wat een school kan doen om probleemgedrag aan te pakken, maar het is moeilijk om als school of als leerkracht actie te voeren op dit niveau.



Figuur 2.2. De preventiepiramide (Deklerck, 2011).

Niveau 1 verwijst naar de bevordering van een algemeen leefklimaat. Maatregelen op dit niveau zorgen ervoor dat leerlingen, leerkrachten, ouders, en het hele schoolteam zich op een positieve manier betrokken voelen bij het schoolgebeuren. De school wordt ervaren als een aangename leef-, werk- en ontmoetingsplaats. Dit niveau vormt het meest fundamentele niveau omdat het instaat voor de fundamentele van een goed preventiebeleid en omdat het zich richt op het welzijn van alle betrokkenen op school. Een voorbeeld: Er zijn onthaalactiviteiten die de nieuwe leerlingen hun weg helpen vinden. Voor ouders is er een verwelkoming met koffie en thee om hen te laten kennismaken met de sfeer van de school en hun vertrouwen in het schoolgebeuren te versterken. Maatregelen op *niveau 2* zijn algemene preventiemaatregelen die de leerlingen, de leerkrachten, de ouders en de school versterken, meer draagkracht geven en stimuleren tot (volgehouden) positief gedrag. Problemen zoals geweld, pesten, vandalisme en agressie worden op een positieve manier aangepakt. De aandacht gaat naar het versterken van de handelingsruimte, de competenties, de weerbaarheid,

de draagkracht en het probleemoplossend vermogen van de betrokkenen. Voorbeeld: de leerkracht gebruikt samenwerkingsvormen in de les om positieve relaties tussen leerlingen te stimuleren.

Niveau 3 verwijst naar het inzetten van specifieke preventiemaatregelen. Het gaat daarbij om het doelgericht anticiperen op sluipende of mogelijke problemen door gericht in te zetten op zoveel mogelijk elementen die probleemvoorkomend zijn. Deze specifieke preventiemaatregelen zijn maatregelen die rechtstreeks bedoeld zijn om specifieke problemen te voorkomen, zoals spijbelen, druggebruik, agressie of vandalisme. De maatregelen richten zich op een directe aanpak van probleemgedrag. Bijvoorbeeld: een pestactieplan met getuigenissen om bewustwording te bevorderen. *Niveau 4* verwijst tot slot naar het doelgericht aanpakken van bestaande problemen door maatregelen die deze problemen indijken of oplossen. De aanpak richt zich tot de onmiddellijke stopzetting en curatie van het probleem. In het ideale geval hebben deze probleemoplossende maatregelen tevens een preventief effect. Voorbeeld: werken met een gedragskaart en incidentenregistratie.

De preventiepiramide maakt onderscheid tussen de preventieve aanpak (niveau 1 en 2) en de curatieve aanpak (niveau 3 en 4) van probleemgedrag. Bij het vaststellen van problemen zijn leerkrachten en scholen geneigd zich te richten op de bovenste niveaus. Daarbij worden symptomen bestreden maar vergeet men zich vaak te richten op de onderliggende oorzaken. Wanneer de preventiepiramide voor ogen gehouden wordt, kan de school nagaan wat ze kan doen op elk niveau. De piramidevorm wijst erop om vooral in te zetten op de basis. Hoe meer de school inzet op preventieve maatregelen, hoe minder curatieve maatregelen ze moeten nemen. Ook pleit de preventiepiramide voor een integrale aanpak. Hoe meer leden van de schoolgemeenschap worden betrokken bij de totstandkoming van deze maatregelen, hoe meer kans op succes.

De geïdentificeerde keywords werden in een volgende stap in de vijf niveaus van de preventiepiramide geplaatst. Op niveau 1, 'Bevordering van het leefklimaat', plaatsten we alle keywords die bijdragen aan het welzijn van alle betrokkenen op school. Niveau 2 zijn algemene preventiemaatregelen voor leerlingen. Niveau 3 verwijst naar specifieke preventiemaatregelen. Het verschil tussen niveau 2 en niveau 3 is dat zich hiertussen de scheidingslijn bevindt tussen algemene preventie en curatieve maatregelen in geval van probleemsituaties. Niveau 4 bestaat uit de probleemaanpak bij individuele cases. In Tabel 2.3 geven we per niveau enkele voorbeelden.

niveau	toelichting	voorbeeld
0	Brede maatschappelijke context	'racism', 'poverty'
1	Bevorderen van het algemeen leefklimaat voor alle betrokkenen op school	'relationships', 'structure'
2	Algemene preventiemaatregelen voor leerlingen	'restorative practices', 'proactive circles'
3	Specifieke preventiemaatregelen voor leerlingen	'trauma sensitive spaces'
4	Probleemaanpak	'teacher reactive interventions', 'TIER 3 support'

Tabel 2.3. Ordening volgens de preventiepiramide van Deklerck.

2.1.3.3 Ordening op basis van belangrijkheid

Tot slot ordenden we de keywords ook nog volgens voorkomen. We telden in hoeveel hoofdstukken een term werd geselecteerd als keyword, waarbij we uitgingen van volgende redenering: in hoe meer hoofdstukken een term voorkomt als keyword, des te belangrijker dit concept is voor effectief klasmanagement. Daarbij maakten we een onderscheid in keywords op micro-meso niveau (wat kan de school of de leerkracht doen?) en in keywords op macroniveau (met welke invloeden van buitenaf moet de school/leerkracht rekening houden?). Dit proces van ordenen en clusteren van keywords in schema's was een belangrijke stap in het identificeren en visualisering van essentiële bouwstenen voor klasmanagement. Een overzicht van deze ordening is te vinden in *Bijlage 1: Proces en tussentijdse resultaten*.

2.1.4 Analyse van Nederlandstalige literatuur

Naast de studie van het internationale handboek, legden we ons ook toe op Nederlandstalige bronnen. Aan de hand van Nederlandstalige literatuur die meer aansluit bij de Vlaamse onderwijscontext, wilden we de schema's met keywords uit fase 1 (zie *Bijlage 1: Proces en tussentijdse resultaten*) toetsen aan de Vlaamse context, en aanvullen en verfijnen. Zo wilden we komen tot een eerste versie van het theoretisch raamwerk met bouwstenen voor effectief klasmanagement.

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.

Tabel 2.4 geeft een overzicht van de geraadpleegde boeken. Een eerste reeks boeken waren vertalingen van internationale auteurs die ook in België en Nederland wijdverspreid zijn (zie bronnen 1, 2 en 3). Verder bestudeerden we boeken van auteurs verbonden aan Vlaamse universiteiten en hogescholen, die als syllabus worden gebruikt in lerarenopleidingen (zie bronnen 4, 5, 6, 7) en boeken van Nederlandse auteurs die in Nederland toonaangevend zijn (zie bronnen 8, 9, 10 en 11).

Nr.	Bronvermelding
1	Marzano, R. J. (2010). <i>Wat écht werkt: Pedagogisch handelen en klassenmanagement: Evidence-based strategieën voor iedere leraar</i> (2 ^{de} ed.). Bazalt.
2	Omer, H. (2019). <i>Nieuwe autoriteit: Verbindend gezag in het onderwijs</i> . Pelckmans Pro.
3	Bennet, T. (2022). <i>Regie in de klas</i> . Phronese.
4	Struyf, E., & Verbeeck, G. (2017). <i>Regissee je klas: theorie bij het oefeningenboek klasmanagement</i> . Pelckmans Pro.
5	Verbeeck, G., Leroy, A., & Struyf, E. (2022). <i>Regissee je klas: Oefeningen in klasmanagement</i> . Pelckmans Pro.
6	Valcke, M., & De Craene, B. (2020). <i>Klasmanagement en reflectie: Omgaan met diversiteit in de klas</i> . Academia Press.
7	Dekeyser, L. (2018). <i>De leraar als manager van een krachtige omgeving</i> . Gompel & Svacina.
8	Teitler P., & Teitler, R. (2020). <i>Les is meer: 141 manieren om gewenst gedrag te bevorderen</i> . Coutinho.
9	Teitler P., & Teitler, R. (2022). <i>Lessen in orde: Handboek voor de onderwijspraktijk</i> . Coutinho
10	Geel, V. (2012). <i>De orde in orde: Het voorkomen en oplossen van ordeproblemen</i> (3 ^{de} ed.). ThiemeMeulenhoff.
11	Ottenhof, F., & Rozing, G. (2020). <i>Wat doen goede leraren anders?</i> Ten Brink Uitgevers.

Tabel 2.4. Bronnen Nederlandstalige literatuurstudie.

Op dezelfde wijze als bij de internationale literatuur selecteerden we keywords in de Nederlandstalige bronnen. Hoe we deze keywords clusterden om tot een beperkt aantal concrete bouwstenen te komen, bespreken we diepgaander in *Bijlage 1: Proces en tussentijdse resultaten*.

Keywords uit de internationale en Nederlandstalige literatuur plaatsten we tegenover elkaar. Daarbij hadden we aandacht voor focus en coherentie. Op basis van deze uitgebreide literatuurstudie construeerden we een eerste versie van **theoretisch raamwerk** met essentiële **kenmerken** voor effectief klasmanagement, zowel op **macro-, meso- als microniveau**. Wanneer een bouwsteen na de analyse van het handbook of classroom management en de Nederlandstalige literatuur te weinig theoretische onderbouwing had, zochten we nog extra specifieke literatuur op omtrent die bouwsteen. Daarnaast integreerden we specifieke literatuur die enerzijds werd aangedragen door leden van de stuurgroep en anderzijds door wetenschappers en lerarenopleiders uit de focusgroepen. Een overzicht van deze bijkomende bronnen is opgenomen als *Bijlage 3*.

2.2 Fase 2: 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. 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. Voor deze tweede fase van het onderzoek werd een ethisch dossier ingediend dat werd goedgekeurd door de Ethische Adviescommissie voor Sociale en Humane Wetenschappen van de UAntwerpen op 25 januari 2023.

2.2.1 Focusgroepen

We organiseerden in totaal zeven focusgroepen met diverse stakeholders/groepen actoren, in de periode maart-april 2023: met leerkrachten uit kleuter, lager en secundair onderwijs, met directie, leerondersteuners, CLB-medewerkers en pedagogische begeleidingsdiensten, en met lerarenopleiders, nascholers en wetenschappers. Voor elke doelgroep werd er een fysieke of online variant van de focusgroep voorzien om de participatiegraad te maximaliseren. We organiseerden daarnaast nog 2 individuele interviews met experts die niet konden participeren aan de focusgroepen. In mei 2023 organiseerden we twee terugkoppelmomenten waarop alle participanten van de focusgroepen werden uitgenodigd. Tabel 2.5 biedt een overzicht van de focusgroepen en het aantal participanten per focusgroep.

maart 2023		april 2023	mei 2023
leerkrachten kleuter, lager en secundair onderwijs	directie, ondersteuners, CLB, pedagogische begeleidingsdiensten	lerarenopleiders, nascholers, wetenschappers	terugkoppelmoment
focusgroep 1, n = 4	focusgroep 4, n = 13	focusgroep 6, n = 7	terugkoppelmoment 1, n = 12
focusgroep 2, n = 5	focusgroep 5, n = 12	focusgroep 7, n = 7	terugkoppelmoment 1, n = 7
focusgroep 3, n = 9		interview 1, n = 1	
		interview 2, n = 1	

Tabel 2.5. Overzicht focusgroepen (periode maart-mei 2023).

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. We bekeken de rol van externen zoals pedagogische begeleiders, leerondersteuners en CLB-medewerkers. Omwille van het opleidingsperspectief toetsten we het raamwerk ook af bij lerarenopleiders. Tenslotte namen we het perspectief mee van Vlaamse wetenschappers die onderzoek doen naar bouwstenen uit het raamwerk.

Tussendoor stuurden we het theoretisch raamwerk bij. Tijdens de terugkoppelmomenten legden we het herwerkte raamwerk opnieuw voor aan de participanten van de focusgroepen, met de vraag om hier feedback te geven.

2.2.1.1 Selectie van respondenten

We hanteerden verschillende strategieën om respondenten voor de verschillende focusgroepen te vinden. We deden beroep op het eigen netwerk en nodigden (oud)-collega's uit, oud-medestudenten, leerkrachten, directeurs, leerondersteuners, lerarenopleiders en wetenschappers met relevante expertise uit de kennissenkring. Daarnaast deden we een oproep via het Centrum Nascholing Onderwijs (verbonden aan de Universiteit Antwerpen), Teach for Belgium (contacten met scholen in grootstedelijke context) en via de instagrampagina 'Meer Kleur voor de Klas' (leerkrachten met migratieachtergrond). Tot slot schreven we verschillende directies en leerkrachten uit Antwerpse scholen gericht aan op basis van de contactgegevens op de schoolwebsite. Omdat de focusgroepen in Antwerpen doorgingen, probeerden we op die manier de participatiegraad te verhogen. Zo zochten we naar een diverse groep leerkrachten die werkten in verschillende onderwijsniveaus (in kleuter, lager en secundair onderwijs), in verschillende finaliteiten, in verschillende onderwijscontexten (landelijk versus grootstedelijk en verschillende onderwijskoepels) en met verschillende onderwijservaring.

Directeurs, CLB-medewerkers, leerondersteuners en pedagogische begeleidingsdiensten contacteerden we wederom eerst via het eigen netwerk. Vervolgens zochten we kandidaat-deelnemers via de contactgegevens op websites van scholen, websites van het CLB, van het ondersteuningsnetwerk en van pedagogische begeleidingsdiensten. Dit deden we eerst per mail, vervolgens telefonisch. Ook in de focusgroepen met lerarenopleiders, nascholers en wetenschappers, streefden we naar een goede vertegenwoordiging van zoveel mogelijk verschillende universiteiten en hogescholen. We contacteerden auteurs van boeken, wetenschappelijke rapporten of modellen rond klasmanagement en aanverwante thema's uit het theoretisch kader (bijvoorbeeld: motivatie, leerkracht-leerling relatie, groepsdynamiek). Daarnaast contacteerden we opleidingshoofden van verschillende lerarenopleidingen bij verschillende hogescholen, om onze vraag door te spelen naar de juiste mensen. *Bijlage 4* bevat een voorbeeld van uitnodiging die we verstuurd naar de participanten, samen met het informatie- en toestemmingsformulier als *informed consent*.

Uiteindelijk namen 57 mensen deel aan de focusgroepen:

- 18 leerkrachten (1 kleuter, 8 lager, 9 secundair)
- 7 directeurs (2 basis, 5 secundair)
- 1 pedagogisch adviseur - pedagogische begeleidingsdienst
- 10 leerondersteuners
- 5 CLB-medewerkers
- 16 lerarenopleiders/nascholers/wetenschappers

Bijlage 5 toont een gedetailleerd overzicht van de deelnemers.

2.2.1.2 Verloop van de focusgroepen

Voor de drie focusgroepen met leerkrachten (focusgroep 1: $n = 4$; focusgroep 2: $n = 5$; focusgroep 3: $n = 9$) en de twee focusgroepen met directie, CLB, leerondersteuners en pedagogische begeleidingsdiensten (focusgroep 4: $n = 13$; focusgroep 5: $n = 12$), gebruikten we eenzelfde opzet (zie *Bijlage 6: Leidraad focusgroepen leerkrachten*). We wilden van de participanten horen wat essentieel is voor goed klasmanagement en welke mogelijke drempels er zijn op microniveau, mesoniveau én macroniveau. We hoopten zicht te krijgen op complementaire invalshoeken van verschillende onderwijsactoren en eventuele spanningsvelden. Door ook de macrocontext te bevragen, kregen we (1) zicht op mogelijke invloeden uit de maatschappij die volgens de deelnemers klasmanagement beïnvloeden en (2) suggesties van de deelnemers hoe het onderwijs als systeem kan bijdragen aan beter klasmanagement. De nadruk ligt hierbij op de ervaring van de deelnemers. Tot slot presenteerden we het raamwerk onderbouwd vanuit de literatuur en vroegen de participanten om concrete feedback: Zijn de bouwstenen herkenbaar? Welke bouwstenen missen ze nog? Zit de terminologie goed? De focusgroepen werden uitgeschreven in de vorm van een verslag. Daarin werd alle input geclusterd per thema. We onderscheidden daarbij inhoudelijke input per thema en de specifieke feedback van de deelnemers op het raamwerk. In de inhoudelijke input per thema gingen we op zoek naar complementaire invalshoeken tussen de verschillende onderwijsactoren (zie verder in *Bijlage 1, paragraaf 1.4.3*). Ook enkele spanningsvelden binnen en tussen focusgroepen werden blootgelegd. De concrete feedback op het raamwerk werd samengevoegd. Op basis van de inhoudelijke analyse van de input uit de verschillende focusgroepen en de gezamenlijke feedback op het raamwerk, hebben we het raamwerk een eerste keer herwerkt (zie *Bijlage 1, paragraaf 3.4.4*).

Dit herwerkte raamwerk legden we voor aan de focusgroepen met lerarenopleiders, nascholers en wetenschappers (focusgroep 6: n = 7; focusgroep 7: n = 7). Ook in deze focusgroep bespraken we verschillende onderdelen (zie *Bijlage 7: Leidraad focusgroepen lerarenopleiders en wetenschappers*). We vroegen de deelnemers feedback te geven op het herwerkte raamwerk en om vanuit hun expertise in duo's een aantal bouwstenen te kiezen die ze verder aanvulden. Omdat we meer zicht wilden krijgen op de macro contextfactoren die klasmanagement vanuit een maatschappelijk-culturele tijdsgeest beïnvloeden, legden we hen de input voor uit de focusgroepen met het onderwijsveld, om aan te vullen en te verfijnen. Daarnaast bespraken we ook enkele opvallende resultaten uit het TALIS (2018) onderzoek. We haalden er enkele resultaten uit gerelateerd aan klasmanagement waarin Vlaanderen opvalt tegenover andere deelnemende landen (zoals klasgrootte, ongewenst gedrag, pesten, ...) en legden deze resultaten voor aan de participanten. Op basis van hun feedback herwerkten we het raamwerk opnieuw, rekening houdend met de input en feedback die we reeds kregen uit de focusgroepen met leerkrachten, directie en leerondersteuners (zie *Bijlage 1, paragraaf 1.4 en 1.5*).

2.2.1.3 Terugkoppelmomenten

In mei organiseerden we twee terugkoppelmomenten waar alle deelnemers van alle focusgroepen welkom waren. We presenteerden hen de laatste versie van het raamwerk en namen hen mee in het proces dat tot deze versie heeft geleid. We legden hen nog enkele vragen en discussiepunten voor en vroegen een laatste keer om feedback op het raamwerk. Tabel 2.6 toont een overzicht van de deelnemers die participeerden aan dit terugkoppelmoment. *Bijlage 8* toont de presentatie die gegeven werd in de terugkoppelmomenten.

<i>Terugkoppelmoment 1, online, n = 12</i>	<i>aantal</i>	<i>Terugkoppelmoment 2, online, n = 7</i>	<i>aantal</i>
<i>leerkrachten</i>	0	<i>leerkracht</i>	1
<i>directie</i>	2	<i>zorgcoördinator</i>	1
<i>leerondersteuners - CLB</i>	5	<i>directie</i>	1
<i>lerarenopleiders</i>	3	<i>pedagogische begeleider</i>	1
<i>nascholers</i>	2	<i>beleidsmedewerker</i>	1
<i>wetenschapper</i>	1	<i>lerarenopleiders</i>	2

Tabel 2.6. Overzicht deelnemers terugkoppelmoment.

2.2.2 Interviews

Tot slot namen we nog enkele interviews af met leerkrachten uit Europese landen die in de TALIS-resultaten (2018) op vlak van omgaan met ordeverstoring beter scoren dan Vlaanderen. Noorse, Zweedse, Estse en Deense leerkrachten zeggen significant minder tijd te verliezen door onderbrekingen dan Vlaamse leerkrachten. Bij Deense, Noorse en Estse leerkrachten steeg hierbij ook de tijd die leerkrachten zeggen te besteden aan feitelijk lesgeven.

Via het eigen internationaal netwerk contacteerden we de University of Oslo, Oslo Metropolitan University en Western Norway University of Applied science in Bergen en twee leerkrachten, om zicht te krijgen op de specifieke context in Noorwegen. Voor Zweden contacteerden we vier universiteiten: Kristianstad University, Malmö University, Göteborg University en University of Dalarna en twee leerkrachten. Voor Denemarken contacteerden we de Aarhus University, het University college van

Kopenhagen en twee leerkrachten. Voor Estland benaderden we twee leerkrachten en een expert van het departement onderwijs.

We ontvingen zeer weinig respons op onze uitnodigingen. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat we de personen die we aanschreven niet persoonlijk kenden (de contacten werden via gelegd) waardoor er mogelijk minder bereidheid is om deel te nemen. Daarnaast gaven sommige personen die we contacteerden aan niet te willen deelnemen omwille van werkdruk of de taalbarrière. Uiteindelijk namen we vier semigestructureerde interviews af met twee Deense en twee Zweedse leerkrachten. De leidraad voor deze interviews (zie *Bijlage 9*) gaf richting zonder het open karakter van het interview in de weg te staan. Na een korte inleiding over het onderzoek, bevroegen we uitdagingen en sterke punten in klasmanagement in de context waarin zij lesgeven. We vroegen door op de gegeven voorbeelden en de wetenschappelijke basis waarop ze zich baseerden voor hun handelen. In een laatste deel werd feedback gevraagd op het theoretisch raamwerk.

Elk interview werd uitgeschreven. We gebruiken de antwoorden op de uitdagingen en sterke punten om de context scherper te krijgen waarin de TALIS-resultaten (2018) behaald werden. De reflectie op het theoretisch raamwerk gebruiken we als kritische spiegel in de laatste bijstellingen hiervan. Met goedkeuring van de stuurgroep hebben we geen extra inspanningen geleverd om buitenlandse experts te spreken.

2.3 Fase 3: 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. In paragraaf 2.3.1 en 2.3.2 beschrijven we de rekrutering en de selectie van de cases, met oog op het vinden van relevante en diverse cases. Tien praktijken werden diepgaand bestudeerd via een schoolbezoek met interviews, focusgroepen en observaties (zie 2.3.3). Dit resulteerde in rijke beschrijvingen van elke case afzonderlijk (verticale analyse, zie 2.3.4) en een horizontale analyse over alle cases heen (zie 2.3.5).

2.3.1 Rekrutering scholen

Voor het opsporen van relevante praktijken hanteerden we diverse strategieën. Vooreerst bevroegen we de deelnemers van de focusgroepen tijdens het terugkoppelmoment eind schooljaar 2022-2023. We vroegen hen of ze zelf scholen kenden die in aanmerking kwamen voor het casestudie onderzoek en of ze de oproep over het casestudie onderzoek mee wilden verspreiden (lerarenopleiding, scholengroepen, via platformen van nascholing, enzovoort). Daarnaast deden we rond dezelfde periode een oproep via de podcast '*Buiten de Krijtlijnen*'. *Bijlage 10* toont de oproep die werd verspreid met een link naar een Microsoft Office Form waarin scholen zich konden aanmelden. Bij het begin van

het schooljaar 2023-2024 werd deze oproep ook gelanceerd via Klasse (Schooldirect), via pedagogische begeleidingsdiensten van alle onderwijskoepels en relevante actoren binnen het eigen netwerk (zoals CNO nascholers en lerarenopleiders). Bovendien werd de oproep via sociale media (LinkedIn) verspreid door het Onderzoekscentrum Toekomstgedreven Onderwijs (KdG Hogeschool) en door de Antwerp School of Education (UAntwerpen). Tot slot verspreidden we de oproep via relevante onderwijsorganisaties met een breed netwerk aan scholen: Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs (CEGO), CNO, SODaPlus, Vonk en Visie, Teach for Belgium en Positieve Relaties Op School (PROS). *Bijlage 11* toont de *longlist* van praktijken op basis van de oproep die we verspreidden. In totaal hebben 21 scholen zich aangemeld.

2.3.2 Selectie cases

Tabel 2.7 toont de selectiecriteria die we vooropstelden bij de selectie van de cases. Naast de primaire selectiecriteria waaraan een case moest beantwoorden, beoogden we een zo divers mogelijke verzameling van cases door ook enkele secundaire criteria voorop te stellen. De selectiecriteria en de *shortlist* van geselecteerde praktijken legden we voor aan de stuurgroep en de klankbordgroep.

<i>Primaire selectiecriteria</i>	<i>Secundaire criteria met oog op diverse cases</i>
1. <i>Praktijk sluit sterk aan bij één of meerdere bouwstenen uit het raamwerk klasmanagement.</i>	1. <i>Evenveel basis- als secundair onderwijs. Eventueel ook buitengewoon onderwijs Type 3.</i>
2. <i>Diverse praktijken: zoveel mogelijk verschillende bouwstenen in de kijker.</i>	2. <i>Scholen in rurale context vs. scholen in grootstedelijke context (o.b.v. OKI-index).</i>
3. <i>De praktijk is schoolbreed geïmplementeerd: niet iets van één individuele leerkracht.</i>	3. <i>Grote scholen én kleine scholen (o.b.v. aantal leerlingen en aantal leerkrachten).</i>
4. <i>Positieve impact op klasmanagement in klas- en schoolklimaat.</i>	4. <i>We ambiëren scholen van verschillende onderwijskoepels en met een spreiding over Vlaanderen.</i>
5. <i>Kan een grote, ingrijpende hervorming zijn maar kan ook kleiner initiatief zijn.</i>	

Tabel 2.7. Selectiecriteria casestudies en vooropgestelde doelen voor diverse cases.

Op basis van deze selectiecriteria werden elf praktijken als case geselecteerd. Met de directie van de geselecteerde scholen werd vervolgens een intakegesprek gehouden dat ongeveer één uur duurde (zie *Bijlage 12*). In dit gesprek werden wederzijdse verwachtingen afgetoetst in geval van deelname aan het onderzoek en werden de selectiecriteria nog een keer afgetoetst. Eén school besloot uiteindelijk niet verder deel te nemen omwille van de hoge werkdruk. We bestudeerden uiteindelijk tien cases (zie *Bijlage 11*).

2.3.3 Schoolbezoeken

In een opstartgesprek met elke geselecteerde school werden de praktische zaken besproken om de schoolbezoeken te plannen. Per praktijk organiseerden we, afhankelijk van de praktijk en de wensen van de school, één of twee schoolbezoeken. Tijdens deze schoolbezoeken bevroegen we diverse stakeholders over hun ervaringen met de praktijk: directieleden, leerkrachten, zorgcoördinatoren, leerlingen en indien relevant ook andere belangrijke betrokkenen zoals ouders, brugfiguren, jongerencoach, enzovoort. We peilden in de gesprekken ook naar het voorafgaande proces, naar kritische succesfactoren en randvoorwaarden, met oog op het formuleren van aanbevelingen voor

implementatie. Alle deelnemers (en voor leerlingen ook hun ouders) werden op de hoogte gebracht van het doel en verloop van het onderzoek via een informatieformulier (zie *Bijlage 13*). Via ondertekening van het toestemmingsformulier (zie *Bijlage 13*) gaven deelnemers en/of hun ouders (bij leerlingen) toestemming voor een audio-opname van het gesprek.

Per case organiseerden we tijdens het praktijkbezoek:

- **Een diepte-interview met de directeur** of diens afgevaardigde en beleidsmedewerkers die hieromtrent een specifieke taak hebben, zoals een pedagogische coach, leerlingenbegeleider of tuchtprefect (duur: gemiddeld 100 minuten). Dit om een goed zicht te krijgen op de aanleiding, het doel, en de concrete implementatie van de praktijk, met aandacht voor het proces van implementatie, belangrijke randvoorwaarden, en bereikte uitkomsten. *Bijlage 14* bevat de leidraad van het diepte-interview.
- **Een focusgroepsgesprek met zes tot acht leerkrachten** (duur: 100 minuten of 2X 50 minuten) om zicht te krijgen op de beleving en de uitkomsten van de praktijk vanuit het oogpunt van de leerkracht in de klas en het schoolteam (*Bijlage 15*). Om dieper te kunnen doorvragen op verschillende onderwerpen, kozen we voor één lange focusgroep met leerkrachten. Omdat dat niet voor alle scholen praktisch haalbaar was, werden dit soms twee focusgroepsgesprekken van elk 50 min. met drie tot vier leerkrachten (zoals bij de leerlingen).
- **Twee focusgroepsgesprekken met elk drie tot vier leerlingen** (duur: 50 minuten) om zicht te krijgen op de beleving en de uitkomsten van de praktijk vanuit het oogpunt van de leerlingen (*Bijlage 16*). We kozen hierbij bewust voor twee kortere focusgroepen in kleinere groepjes van elk drie tot vier leerlingen. Dat deden we om een veilige sfeer te creëren tijdens het gesprek, om rekening te houden met de aandachtspanne van leerlingen, en om de kostbare lestijd niet teveel in het gedrang te brengen. Op vraag van de school werd dit soms één focusgroepsgesprek van 100 minuten met meer dan acht leerlingen (zoals bij de leerkrachten).
- **Observatie van de klas- en schoolpraktijk** aan de hand van een observatieschema (*Bijlage 17*). Wat er werd geobserveerd, was afhankelijk van de praktijk. In elke case werd de infrastructuur en inrichting geobserveerd en indien relevant werden er ook **documenten** ingekeken. Daarnaast werd afhankelijk van de praktijk ook een les of middagactiviteit bijgewoond, werden lesovergangen geobserveerd om zicht te krijgen op routines, enzovoort. Deze observaties werden geïnventariseerd via notities in het observatieschema, foto's en illustratiemateriaal.

Bijlage 18 toont per case een gedetailleerd overzicht van alle interviews, focusgroepsgesprekken, observaties en documentanalyses.

2.3.4 Verticale analyse

Kort na elk schoolbezoek werd een verslag gemaakt (verticale analyse) van de praktijk a.d.h.v. een gestandaardiseerd format (zie Tabel 2.8). Dit format is gebaseerd op de interviewleidraad van het diepte-interview met directie (*Bijlage 14*):

Opbouw verticale analyse

1. **Inleiding:** korte samenvatting van de praktijken rond klasmanagement die de school heeft geïmplementeerd.
2. **Aanleiding:** Waarom werd de praktijk ingevoerd? Welke problemen waren er op vlak van klasmanagement? Waarom was het belangrijk om deze praktijk in te voeren?
3. **Inbedding in het schoolbeleid:** Hoe is de praktijk in het schoolbeleid te situeren? Hoe past de praktijk binnen de schoolvisie? Binnen het beleid rond klasmanagement?
4. **Implementatie:** Hoe werd de praktijk ingevoerd? Wat houdt de praktijk precies in? Een uitgebreide beschrijving van de praktijk? Hoe werd de praktijk onthaald (door directie, leerkrachten, leerlingen, ouders)?
5. **Randvoorwaarden:** Wat zijn essentiële voorwaarden voor een succesvolle implementatie van de praktijk?
6. **Evaluatie:** Hoe evalueren leerkrachten en directie de praktijk? Hoe gaan ze na welk effect de implementatie van de praktijk heeft op klasmanagement?
7. **Toekomstplannen:** Hoe zal de praktijk evolueren? Welke plannen zijn er nog voor de toekomst?
8. **Tips:** Welke tips hebben leerkrachten en directie voor geïnspireerde lezers?

Tabel 2.8. *Opbouw verticale analyse volgens gestandaardiseerd format.*

Het resultaat van deze analyse werd meteen teruggekoppeld aan directie en leerkrachten (member check). Daarnaast werden enkele verticale analyses gedeeld met de stuurgroep. De verticale analyses werden afgewerkt op basis van de feedback van de stuurgroep en de feedback van de directie en leerkrachten van de scholen.

2.3.5 Horizontale analyse

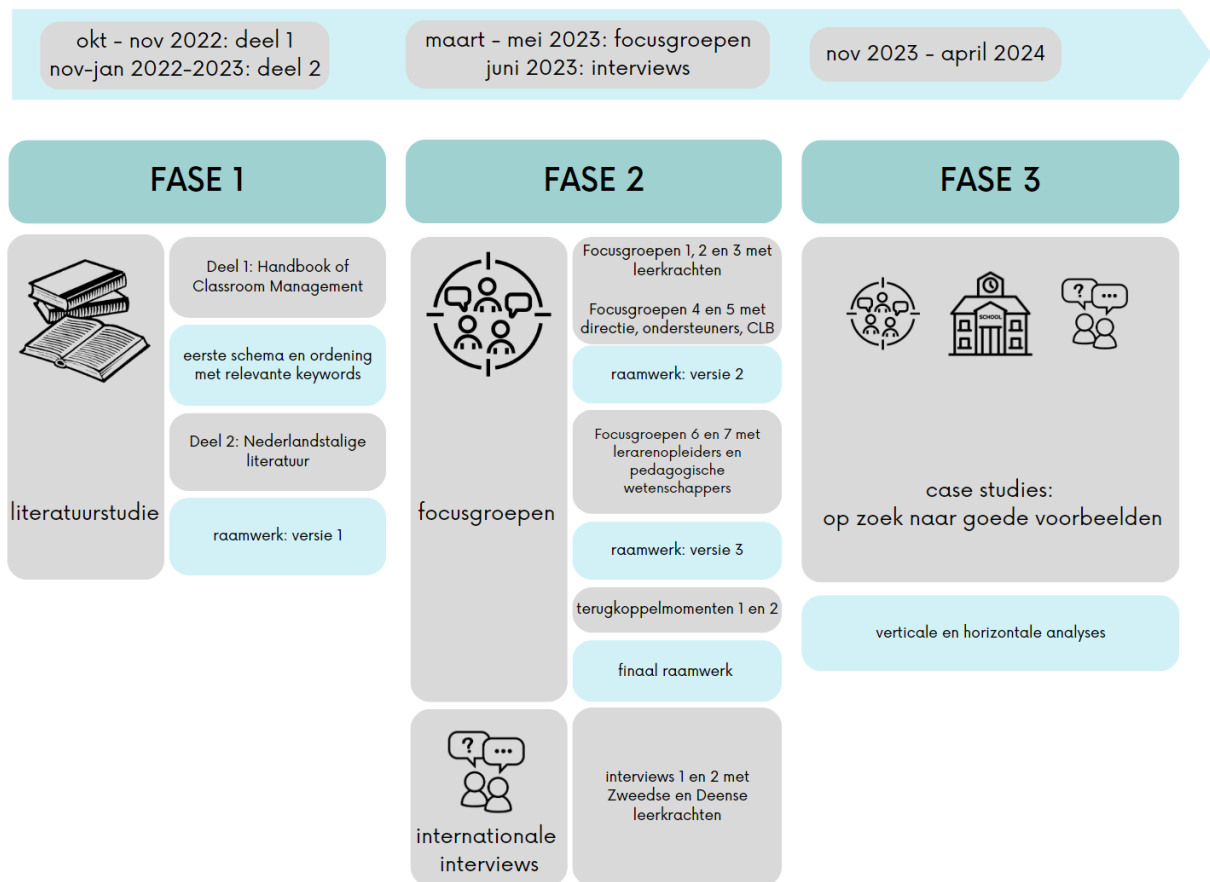
Tot slot werden de cases ook horizontaal geanalyseerd. Dat deden we onder meer aan de hand van de bouwstenen: Komen alle bouwstenen uit het raamwerk klasmanagement terug in de cases? Welke meer? Welke minder? Daarnaast identificeerden we gelijkenissen en verschillen tussen de praktijken. Ten eerste zochten we naar overeenkomstige thema's: zijn er onderwerpen of opvallendheden die in alle cases terug te vinden zijn en die als essentieel bestempeld worden om klasmanagement te versterken? Vervolgens spoorden we verschillen op in de cases (bv. tussen basisonderwijs en secundair onderwijs).

Voor het casestudie onderzoek dienden we een ethisch dossier in dat werd goedgekeurd door de Ethische Adviescommissie voor Sociale en Humane Wetenschappen van de UAntwerpen op 20 juli 2023.

2.4 Tijdlijn van drie fasen in het onderzoek

Figuur 2.3 vat de drie fasen in het onderzoek samen met bijbehorende deelstudies en tussentijdse resultaten. Bovendien geeft de tijdlijn weer wanneer elke deelstudie plaatsvindt. De tussentijdse resultaten illustreren het proces dat het raamwerk onderging. Verschillende versies werden doorlopen vooraleer de finale versie tot stand kwam. Het volledige proces is te lezen in *Bijlage 1: Proces en*

tussentijdse resultaten. Het finale raamwerk wordt gepresenteerd in het volgende hoofdstuk, *Hoofdstuk 3: Raamwerk klasmanagement.*



Figuur 2.3. Overzicht deelstudies en tussentijdse resultaten.

HOOFDSTUK 3: RAAMWERK KLASMANAGEMENT

In dit hoofdstuk presenteren we het raamwerk klasmanagement, zoals het tot stand is gekomen op basis van het literatuuronderzoek (fase 1) en de focusgroepen en interviews (fase 2). Het raamwerk zoals het in dit hoofdstuk wordt gepresenteerd kende verschillende eerdere versies. Deze worden uitvoerig toegelicht in *Bijlage 1: Proces en tussentijdse resultaten*. We beschrijven in die bijlage gedetailleerd de verschillende stappen die werden gezet om tot het uiteindelijke raamwerk te komen. Over sommige beslissingen die werden genomen, kan blijvend gediscussieerd worden, zoals we ook vaststelden in de diverse feedbackrondes. In *Bijlage 1* motiveren we waarom we welke keuzes hebben gemaakt. Indien relevant herhalen we deze in dit hoofdstuk, zodat de lezer die *Bijlage 1* niet heeft doorgenomen, hiervan op de hoogte is.

We starten het hoofdstuk met de definitie van klasmanagement, als basis voor het raamwerk (paragraaf 3.1). Daarna gaan we in op de opbouw en grote onderdelen van het raamwerk (3.2). Vervolgens gaan we over tot een gedetailleerde en inhoudelijke bespreking van het raamwerk. In paragraaf 3.3 beargumenteren we waarom werken aan effectief klasmanagement een schoolbrede aanpak vergt. In paragraaf 3.4 gaan we in op de theoretische onderbouwing van het raamwerk. We eindigen dit hoofdstuk met de diepgaande bespreking van de negen bouwstenen uit het raamwerk (zie paragraaf 3.5).

3.1 Definitie klasmanagement

Klasmanagement is een complex en veelzijdig begrip. In de literatuur vinden we enerzijds algemene beschrijvingen terug van klasmanagement, anderzijds zien we ook gedetailleerde omschrijvingen waarbij specifieke maatregelen en vaardigheden worden benoemd. Tabel 3.1 bundelt de analyse van twaalf definities van klasmanagement uit internationale (nr. 1 – 10) en Nederlandstalige literatuur (nr. 11 – 12). Bij elke definitie omschrijven we:

- Wat: Waaruit bestaat klasmanagement (strategieën, maatregelen, activiteiten, acties, ...)?
- Hoe: Hoe wordt klasmanagement gerealiseerd (verwijzing naar essentiële kenmerken of onderdelen van klasmanagement)?
- Doel: Wat is het uiteindelijke doel van klasmanagement?

1	<i>'Classroom management refers to the set of strategies used by the teacher to increase students' cooperation and engagement and to decrease students' disruptive behaviors, thus keeping an appropriate learning environment.'</i> (Postholm, 2013)	Wat? Een set van strategieën Hoe? Betrokkenheid en medewerking van leerlingen in de les verhogen om ordeverstoring gedrag te verminderen Doel? Gepast leerklimaat behouden
2	<i>'Beyond mere rules and procedures, when we refer to classroom management we mean teachers' ability to develop and [co]construct innovative, emancipatory classroom spaces that cultivate students' opportunities to learn and develop.'</i> (Milner et al., 2019)	Wat? / Hoe? Regels en procedures, innovatieve en emancipatorische leeromgeving Doel? Leren en ontwikkelen van leerlingen

3	<i>'Classroom management can be operationally defined as specific directed activities by teachers that include maximizing time allocated for instruction, arranging instructional activities to maximize student engagement and academic achievement, and implementing proactive behavior management practices.'</i> (Cooper et al., 2018; Simonsen et al., 2008)	Wat? Gerichte activiteiten Hoe? Zorgen voor maximale instructietijd, leeractiviteiten en proactief gedragsmanagement Doel? Betrokkenheid en prestaties van leerlingen verhogen
4	<i>'Five specific contingencies comprise effective CM: (a) establishing classroom rules and routines, (b) maximizing available student learning time in the classroom, (c) delivering frequent positive reinforcement to deserving students, (d) teacher redirection of minor disruptive and inappropriate behavior, and (e) addressing serious student misbehavior with consistent and fair consequences.'</i> (Pomerance and Walsh, 2020)	Wat? / Hoe? Regels en routines, maximale leertijd, positieve bekrachtiging, omgaan met dreigende ordeverstoring en ongewenst gedrag van leerlingen Doel? /
5	<i>'Classroom management refers to 'the actions teachers take to create an environment that supports and facilitates both academic and social-emotional learning.'</i> (Evertson & Weinstein, 2006)	Wat? Acties van leraren Hoe? / Doel? Omgeving creëren die academisch en socio-emotioneel leren ondersteunt
6	<i>'Five components of classroom management: physical design of the classroom; rules and routines; relationships; engaging and motivating instruction; and discipline.'</i> (Garrett, 2014)	Wat? / Hoe? Inrichting klaslokaal, regels en routines, relaties, betrokken en motiverende instructie, discipline Doel? /
7	<i>'Practices that help children to feel physically and emotionally safe, cared for, heard, unconditionally accepted, and connected to themselves, their teachers, and their peers, are part of effective classroom management. [...] Effective classroom management practices include caring for and interacting with children, individualizing learning for each child, and responding to challenging behaviors with patience and creativity.'</i> (Bivona & Williford, 2022).	Wat? Praktijken Hoe? Zorgen voor en interageren met kinderen, geïndividualiseerd leren voor elk kind, reageren op moeilijk gedrag met geduld en creativiteit Doel? Zorgen dat kinderen zich fysiek en emotioneel veilig voelen, gewaardeerd, onvoorwaardelijk aanvaard, en verbonden met zichzelf, leerkrachten en andere leerlingen
8	<i>'Classroom management is an interpersonal relationship that involves the synthesis of understanding student motivation, learning theory, and human development. (...) Effective classroom management is rooted in structure, routine, and relationships (Marzano & Marzano, 2003) to cultivate positive and equitable classroom climate and moderate student behavior (Marzano & Marzano, 2003; Sieberer-Nagler, 2016).'</i> (Trudel et al., 2022)	Wat? Een interpersoonlijke relatie Hoe? Begrip van motivatie, leertheorieën en menselijke ontwikkeling; structuur, routines, relaties Doel? Positief en gelijkwaardig klasklimaat en gedrag van leerlingen modereren
9	<i>'Management is concerned with the establishment of order and its maintenance. It encompasses those things that teachers do to organize the classroom and instructional setting and to influence students toward desirable behavior.'</i> (Emmer & Gerwels, 2006)	Wat? Acties van leraren Hoe? Vestigen van orde en het handhaven ervan; organisatie van klas en onderwijsomgeving Doel? Leerlingen richting gewenst gedrag beïnvloeden

10	<i>'The actions teachers take to create a supportive environment for the academic and social-emotional learning of students. They described five types of actions. To attain a high quality of classroom management, teachers must (a) develop caring, supportive relationships with and among students, (b) organize and implement instruction in ways that optimize students' access to learning; (c) encourage students' engagement in academic tasks, which can be done by using group management methods (e.g. by establishing rules and classroom procedures), (d) promote the development of students' social skills and self-regulation, which Marzano et al. (2003) referred to as making students responsible for their behavior, and (e) use appropriate interventions to assist students with behavioral problems.'</i> (Korpershoek et al., 2016; 2022)	Wat? Acties van leraren Hoe? Relaties (met en tussen leerlingen), leren bevorderen via instructie, betrokkenheid van leerlingen aanmoedigen, regels en procedures, sociale vaardigheden en zelfregulatie, ondersteunen van leerlingen met gedragsproblemen. Doel? Omgeving die academisch en socio-emotioneel leren ondersteunt
11	<i>'Het treffen van maatregelen en voorzieningen die noodzakelijk zijn om een omgeving in het leven te roepen en te handhaven waarin onderwijzen en leren kunnen plaatsvinden.'</i> (Redant, 2015)	Wat? Maatregelen en voorzieningen treffen Hoe? / Doel? Leren en onderwijzen
12	<i>'Klasmanagement heeft betrekking op alle keuzes, maatregelen, ingrepen die een doelgericht leer- en instructieproces garanderen.'</i> (Valcke & Decraene, 2020)	Wat? Keuzes, maatregelen en ingrepen Hoe? / Doel? Doelgericht leer- en instructieproces garanderen

Tabel 3.1. Analyse van definities klasmanagement.

De meeste van bovenstaande strategieën beschrijven klasmanagement als een verzameling van praktijken, acties, gerichte activiteiten, keuzes, maatregelen, ingrepen of voorzieningen, die een leerkracht kan nemen om leren en onderwijzen mogelijk te maken. De vijf meest genoemde gaan over: (1) omgaan met (on)gewenst gedrag van leerlingen, (2) installeren van regels, routines en procedures, (3) maximaliseren van leer- en instructietijd, (4) bouwen aan relaties met leerlingen, en (5) betrokkenheid van leerlingen verhogen.

Volgende heel generieke tot meer specifieke doelen van klasmanagement worden genoemd:

- Leren en onderwijzen mogelijk maken
- Doelgericht leer- en instructieproces garanderen
- Gedrag van leerlingen managen
- Betrokkenheid en prestaties van leerlingen maximaliseren
- Het creëren of organiseren van een
 - omgeving die academisch en socio-emotioneel leren ondersteunt
 - gepast leerklimaat
 - innovatieve en emancipatorische leeromgeving die de mogelijkheden van leerlingen om te leren en te ontwikkelen cultiveren
 - positief en gelijkwaardig klasklimaat
 - onderwijsomgeving die gewenst gedrag bevordert
- Zorgen dat kinderen zich fysiek en emotioneel veilig voelen, gewaardeerd, onvoorwaardelijk aanvaard, en verbonden met zichzelf, leerkrachten en andere leerlingen

In veel van bovenstaande definities gaat het dus om (1) het creëren van een omgeving of een klimaat (2) dat positief is, gelijkwaardig, innovatief, emancipatorisch, waar leerlingen zich veilig en gewaardeerd voelen en (3) dat gericht is op leren (academisch en socio-emotioneel) en op onderwijzen.

Omdat de bovenstaande definities verwijzen naar uiteenlopende doelen en onderdelen, geven we de voorkeur aan een **generieke omschrijving van klasmanagement**, die we in lijn met de hoger beschreven theoretische kaders van Bronfenbrenner en Deklerck (zie *Hoofdstuk 2.1.3*), als volgt formuleren:

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.

Deze generieke beschrijving diepen we inhoudelijk verder uit via het raamwerk **met essentiële bouwstenen** voor effectief klasmanagement. Deze essentiële bouwstenen verwijzen naar de inhoudelijke elementen die we ook in de hoger beschreven (inter)nationale definities terugvinden.

3.2 Structuur van het raamwerk klasmanagement

Fig. 3.1 toont de finale versie van het raamwerk klasmanagement.

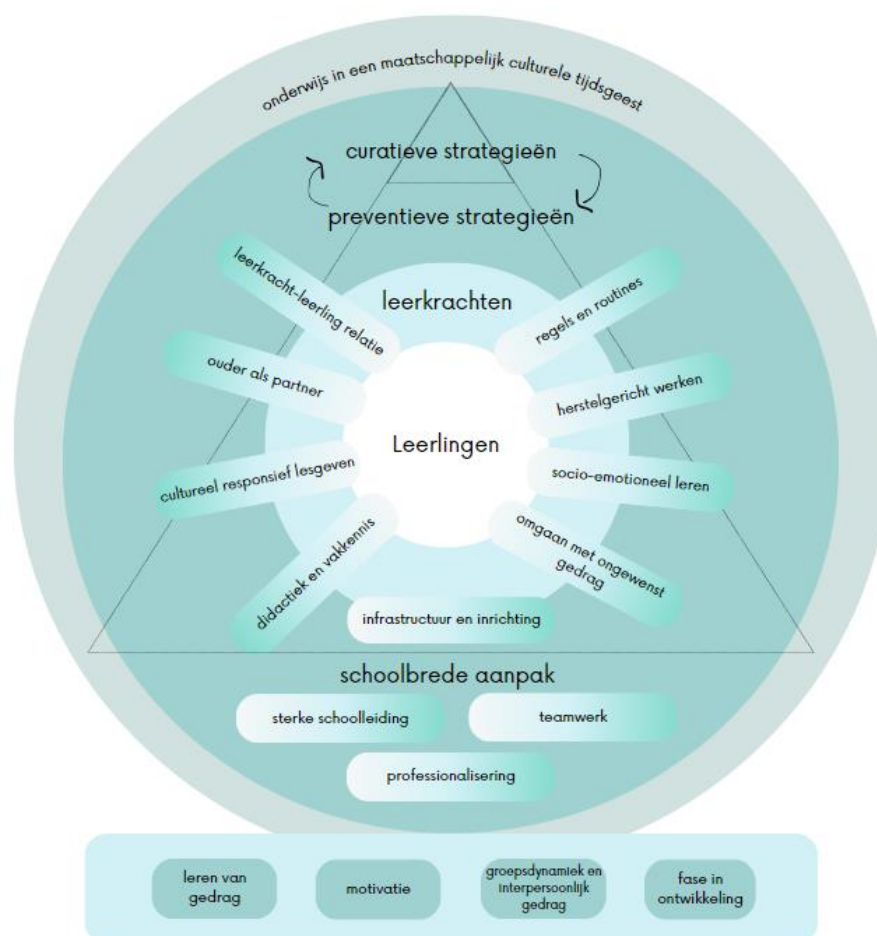


Fig. 3.1. Finaal raamwerk klasmanagement.

Het raamwerk voor effectief klasmanagement toont de **omvang en complexiteit van klasmanagement** en brengt de bouwstenen voor effectief klasmanagement overzichtelijk samen. Het raamwerk diept de algemene definitie die we in de vorige paragraaf presenteerden, verder uit.

Verschillende theoretische kaders uit de psychologische en pedagogische wetenschappen liggen aan de basis van het raamwerk. Deze werden ondergebracht in **vier theoretische onderbouwingen** en omvatten theorieën over (1) het leren van gedrag, (2) motivatie, (3) groepsdynamiek en interpersoonlijk gedrag, en (4) de fase in ontwikkeling van kleuter tot adolescent.

Twee kaders, waarnaar hoger in de algemene omschrijving van klasmanagement ook verwezen wordt, zijn inspirerend geweest om het raamwerk vorm te geven: (1) het ecologisch model van Bronfenbrenner (1979) en (2) de preventiepiramide van Deklerck (2011) (zie *Hoofdstuk 2.1.3*). Het model van Bronfenbrenner gaf de inspiratie om klasmanagement te bekijken op klas- en schoolniveau, en om ook de invloeden uit de maatschappelijk-culturele tijdsgeest mee te nemen. Net zoals de preventiepiramide van Deklerck, maakt het raamwerk klasmanagement het onderscheid tussen preventieve en curatieve strategieën om klasmanagement aan te pakken. De driehoek in het raamwerk bevat dan ook een brede basis van preventieve strategieën die zich op klas- en schoolniveau bevinden, en een klein kopje van curatieve strategieën.

3.2.1 Klasmanagement op klas- en schoolniveau en invloeden uit de maatschappelijk-culturele tijdsgeest

Klasmanagement is geen zaak van de leerkracht alleen, maar een opdracht van het schoolteam. Daarom benadrukken we in de donkergroene cirkel de mesocontext en de noodzaak van **een schoolbrede aanpak**. Daarbij is een belangrijke rol weggelegd voor de schoolleiding en voor leerkrachten die elkaar ondersteunen als team, met aandacht voor professionalisering op vlak van klasmanagement. Natuurlijk vindt het lesgeven en leren vooral plaats in de micro- of klascontext, waarbij de leerkracht en de leerlingen aan zet zijn (zie twee binnencirkels). Daarbij kozen we ervoor om de **leerkracht** in de cirkel rond de **leerlingen** te plaatsen. De leerkracht maakt immers deel uit van het schoolteam en volgt de schoolbrede aanpak, maar heeft ook een leidinggevende rol in de klas. Via deze schematische voorstelling, die aansluit bij het ecologisch model van Bronfenbrenner, visualiseren we hoe (het gedrag van) leerlingen beïnvloed wordt door wat er zich in de klas én op school afspeelt. Deze contexten (micro- en mesocontext) beïnvloeden elkaar en worden op hun beurt ook beïnvloed door (veranderingen in) de maatschappelijk-culturele tijdsgeest (macro-context).

3.2.2 Klasmanagement: een dynamische wisselwerking tussen preventieve en curatieve strategieën

Het achterliggende idee uit de preventiepiramide van Deklerck (2011) ‘*beter voorkomen dan genezen*’ visualiseren we in het raamwerk door de piramide met een ruime preventieve basis en een kleine curatieve top. In deze ruime preventieve basis staan negen bouwstenen centraal waar zowel op klas- als op schoolniveau kan worden ingezet.

“Considerations such as seating layout, classroom displays, group allocations, coupled with a clear understanding of rules, routines, procedures and consequences all fall under the umbrella of prevention”
(Franklin & Harrington, 2019, p. 7)

Ondanks een sterke focus op preventie, zal het nodig zijn om ook adequaat te reageren op specifieke problemen. In dat geval is het belangrijk om over te schakelen op gepaste curatieve strategieën. Door gepast om te gaan met moeilijke situaties, kunnen escalaties voorkomen worden. Op die manier kan er weer geschakeld worden naar een preventieve aanpak. Effectief klasmanagement vraagt dus om een dynamische wisselwerking tussen preventieve en curatieve strategieën, maar met een sterke preventieve basis.

3.3 Klasmanagement vergt een schoolbrede aanpak

Veel bronnen in de literatuur rond klasmanagement richten zich op de rol van de leerkracht op klasniveau (o.a. Marzano, 2010; Ottenhof & Rozing, 2018; Struyf & Verbeeck, 2017). Toch vraagt effectief klasmanagement steeds meer om een schoolbrede aanpak. Dat benadrukken ook Sabornie en Espalage (2022), redacteurs van het *Handbook of Classroom Management*. In hun nieuwe editie voegden ze immers ook hoofdstukken toe over schoolbrede programma's (bv. *Schoolwide Positive Behavior Interventions & Support*) en over de rol van de schoolleiding in effectief klasmanagement. Ook in de focusgroepen werd duidelijk hoe belangrijk een schoolbrede aanpak is. Verschillende leerkrachten, schoolleiders en leerondersteuners hebben het over de steun van collega's en 'het samen doen' als voorwaarde voor effectief klasmanagement. Op basis van de literatuur rond klasmanagement en op basis van de focusgroepen werden drie kenmerken geïdentificeerd van een schoolbrede aanpak voor effectief klasmanagement: een sterke schoolleiding, teamwerk en professionalisering. Hier gaan we in de volgende paragrafen achtereenvolgens op in. Daarna zoomen we nog even specifiek in op de rol van de leerkracht en de leerlingen.

3.3.1 Sterke schoolleiding

In de meest recente derde editie van het *Handbook of Classroom Management* werd een hoofdstuk toegevoegd over schoolleiding (Fusarelli et al., 2022). Deze focus was niet aanwezig in de eerdere uitgaven van het handboek. Volgens Fusarelli et al. (2022) zijn schoolleiders lang niet bezig geweest met klasmanagement: als er discipline was op school, de leerlingen goed presteerden en de ouders geen klachten hadden, lieten schoolleiders de leerkrachten 'hun ding doen' en hield deze zich vooral bezig met de organisatorische en operationele kant van het schoolleiderschap. Toch vinden schoolleiders klasmanagementcapaciteiten van leraren belangrijk. Hiervoor verwijzen Fusarelli et al. (2022) naar de mixed-method studie van Engel (2012) waar 31 directeurs via interviews en surveys werden bevraagd over hun voorkeuren van kenmerken van leerkrachten. Wanneer ze een leerkracht aannemen, zijn directies volgens Engel (2012) vooral op zoek naar leerkrachten met de volgende vier kwaliteiten, gerangschikt van meest naar minst genoemd: (1) de leerkracht is begaan met kinderen, (2) heeft de nodige vakkennis, (3) is bereid om extra tijd te investeren en iets extra te doen voor de klas, en (4) beschikt over de nodige klasmanagementvaardigheden. En dit laatste is vooral relevant in laag presterende scholen. Volgens de grote meerderheid van directeurs in laag presterende scholen 'is de leerkracht weinig waard zonder klasmanagementvaardigheden'. Daartegenover noemt slechts een kwart van de directeurs in hoog presterende scholen het belang van klasmanagementvaardigheden. In hun hoofdstuk over 'schoolleiding en klasmanagement' exploreren Fusarelli et al. (2022) welke rol de schoolleiding kan opnemen in de realisatie van effectief klasmanagement op school. Ze onderzoeken daarom hoe schoolleiders klasmanagement kunnen ondersteunen zodat leerkrachten minder curatief moeten optreden en zo meer ruimte hebben om les te geven. Ze geven

vijf suggesties: (1) aanvangsbegeleiding inbouwen om startende leerkrachten te ondersteunen, (2) aandacht voor klasmanagementstrategieën vanuit het beleid, (3) datagestuurd werken promoten, (4) terugdringen van ongelijkheden als oorzaak van falend klasmanagement, en (5) inzetten op een beleid rond herstelgericht werken.

3.3.1.1 Aanvangsbegeleiding inbouwen om startende leerkrachten te ondersteunen

Aanvangsbegeleiding (of inductiesystemen) beschrijven Fusarelli et al. (2022) als de verzameling van alle processen waarin een nieuwe leerkracht geïntroduceerd dient te worden, gaande van het beleid en de cultuur van de school, de schoolcontext, het schoolpersoneel, het curriculum, de gemeenschap rond de school (organisaties en contacten waar de school mee samenwerkt) en de scholengroep waar de school toe behoort. Aanvangsbegeleiding is noodzakelijk volgens Fusarelli et al. (2022) omdat startende leerkrachten het vaak erg moeilijk hebben met klasmanagement. Ze verwijzen naar een studie van Clark (2012) die aantoont dat startende leerkrachten vaak in de meest uitdagende contexten terecht komen (moeilijke klasgroepen, scholen met een lage SES) waar het hanteren van een goed klasmanagement extra belangrijk is. Startende leerkrachten zijn volgens Sebastian et al. (2019) niet altijd voorbereid op deze contexten en/of waarbij de nodige begeleiding ontbreekt (Sebastian et al., 2019). Daarom raden Fusarelli et al. (2022) aan om de aanvangsbegeleiding zo snel mogelijk na de aanwerving op te starten. Zo kan de startende leerkracht zich zo snel mogelijk inleven in de context waarin hij les zal geven. Startende leerkrachten hebben volgens Fusarelli et al. (2022) immers twee taken: lesgeven en leren hoe ze moeten lesgeven. Daarbij hebben leerkrachten niet alleen kansen nodig om zich te professionaliseren, maar ook tijd om de strategieën die ze bijleren in praktijk te brengen, elkaar van feedback te voorzien, te reflecteren over nieuwe pedagogische praktijken, enzovoort. De schoolleiding kan het proces van aanvangsbegeleiding tot slot aangrijpen om cohesie te creëren op vlak van schoolcultuur en omgang met de leerlingen. Hieronder bespreken we twee manieren van hoe aanvangsbegeleiding kan georganiseerd worden volgens Fusarelli et al. (2022).



Tips uit onderzoek

Startende leerkrachten koppelen aan een mentor

Fusarelli et al. (2022) beschrijven een ideale mentor als iemand die zorgzaam is, constructieve feedback geeft zonder evaluerend of oordelend over te komen en die bovendien sterk is in vaardigheden waar startende leerkrachten het volgens Shepherd en Devers (2017) moeilijk mee hebben: klasmanagement, gedifferentieerde instructie (zie *Bouwsteen 4: Didactiek en vakkennis*) en omgang met ouders (zie *Bouwsteen 2: Ouder als partner*).

Professionele leergemeenschappen in functie van klasmanagement

Het toewijzen van startende leerkrachten aan een professionele leergemeenschap geeft de startende leerkracht de kans om zijn kennis en kwaliteiten te delen met de rest van het team. Tijdens deze leergemeenschap kan het team de nodige ondersteuning bieden aan de startende leraar. Deze professionele leergemeenschap kan bijvoorbeeld dienen om lessen voor te leggen aan collega's voor ze in de klas uit te voeren en er constructieve feedback op te vragen. Daarnaast kunnen ook klasmanagementvaardigheden samen geoefend worden in professionele leergemeenschappen.

3.3.1.2 Aandacht voor klasmanagement vanuit het schoolbeleid

Fusarelli et al. (2022) benadrukken de taak van schoolleiding om een preventief beleid te voeren rond het omgaan met gedrag. In de beslissingen die bijdragen tot een preventief beleid, verwijzen Fusarelli et al. (2022) naar diverse bouwstenen uit het raamwerk klasmanagement: beslissingen rond infrastructuur en inrichting (*Bouwsteen 5: Infrastructuur en inrichting*), installeren van duidelijke regels en routines (*Bouwsteen 9: Regels en routines*) en duidelijke procedures en consequenties bij ongewenst gedrag (*Bouwsteen 6: Omgaan met ongewenst gedrag en Bouwsteen 8: Herstelgericht werken*), wat verwacht wordt van leerkrachten om relaties op te bouwen met leerlingen en ouders (*Bouwsteen 1: Leerkracht-leerling relatie, Bouwsteen 2: Ouder als partner, Bouwsteen 7: Socio-emotioneel leren, Bouwsteen 8: Herstelgericht werken*), en hoe de school omgaat met diversiteit (*Bouwsteen 3: Cultureel responsief lesgeven*). Fusarelli et al. (2022) pleiten daarom voor een duidelijk en samenhangend schoolbeleid waarin deze beslissingen rond deze aspecten van klasmanagement gebaseerd zijn op gedeelde normen en waarden van de school. Fusarelli et al. (2022) verwijzen naar een studie van Alhosani et al. (2017) over schoolleiderschap die het effect aantoont van de betrokkenheid van leerkrachten in beleidsbeslissingen. Wanneer leerkrachten betrokken worden, tonen ze een hogere mate van engagement in de implementatie van beslissingen die te maken hebben met schoolregels en klasmanagement¹ (Vlaamse Overheid, 2022).

3.3.1.3 Datagestuurde werken promoten

Fusarelli et al. (2022) pleiten ervoor om bij het uitbouwen van een beleid rond klasmanagement meer datagestuurde te werken. Ze verwijzen hiervoor naar de reviewstudie van Sun, Przybylski en Johnson (2016) over het gebruik van leerlingendata. Sun, Przybylski en Johnson (2016) voerden een literatuurreview uit over het gebruik van leerlingendata door leerkrachten en hoe dit vanuit schoolbeleid kan gestimuleerd worden. Het gaat dan om data zoals toetsresultaten van leerlingen doorheen het jaar, gestandaardiseerde testen, klasobservaties, aanwezigheidslijsten, demografische data (meertaligheid, afkomst, SES, ...), wetenschappelijke data over effectieve instructiestrategieën en groeirapporten of portfolio's. Op basis van hun analyse van 57 studies komen Sun et al. (2016) tot volgende doelstellingen van datagestuurde werken in scholen: (1) de leerlingen beter kunnen evalueren; (2) op basis van de data duidelijkere leerdoelen stellen voor de leerlingen; (3) lesgeven verbeteren: op basis van leerlingendata leer- en gedragsnoden identificeren en op basis van wetenschappelijke data evidence-based praktijken identificeren om het lesgeven te verbeteren, afgestemd op de noden van de leerlingen; (4) geïdentificeerde academische doelen, sociale doelen en gedragsdoelen van leerlingen op elkaar afstemmen; (5) communiceren met leerling en ouders over de vooruitgang van de leerling. Het delen van data met de leerlingen en hun ouders kan helpen om hen te motiveren. Deze vijf doelstellingen van datagestuurde werken, zijn vooral gericht op het verbeteren van instructie en het opvolgen van leerlingen (Sun et al., 2016). Op die manier kan datagestuurde werken ook klasmanagement bevorderen. Door het opvolgen van leerlingendata kan er meer op maat

¹Onder leiding van Prof. Dr. Devos (UGent) ontwikkelde een werkgroep van onderwijspartners in opdracht van de minister van onderwijs een kernprofiel voor schoolleiderschap in het Vlaamse onderwijs. De eerste leiderschapspraktijk die zij vooropstellen in dit kernprofiel is 'richting geven'. Dat omschrijven zij als het gezamenlijk formuleren van een schoolvisie op leren en onderwijs vanuit prioritaire waarden, het daaraan koppelen van gezamenlijke ambities en doelen, en als team de schoolvisie in praktijk te ontwikkelen en te versterken. Ook zij benadrukken met andere woorden de 'samen'-boodschap in het schoolleiderschap.

van de leerling gewerkt worden, zowel op academisch vlak als op vlak van gedrag. Zo kan de leerkracht via gedifferentieerde instructie tegemoet komen aan het niveau van de leerling in bepaalde leerinhoud (*Bouwsteen 4: Didactiek en vakkennis*). Maar via data over incidenten, kunnen ook sociale en gedragsdoelen worden geïdentificeerd. Wanneer blijkt dat een specifieke regel vaak wordt overtreden, kan dat een aanwijzing zijn om hier in de klas of in de school extra aandacht aan te besteden. Wetenschappelijke literatuur kan dan ook helpen om evidence-based praktijken te identificeren en zo het klasmanagement te verbeteren.

Verder gaan Sun et al. (2016) in op de rol van de schoolleiding in het vormen van zo een ‘*collaborative data-wise school culture*’. Om datagestuurd werken deel te laten uitmaken van de schoolcultuur, zijn er volgens Sun et al. (2016) diverse initiatieven nodig: persoonlijke en technische ondersteuning bieden aan leerkrachten en zorgen voor momenten van samenwerking rond data. Persoonlijke ondersteuning betekent dat schoolleiders leerkrachten bewust maken van het nut van datagebruik door zelf gebruik te maken van data en te modelleren op welke manier ze zich door data laten inspireren. Dat kan bijvoorbeeld door het team te laten zien op basis van welke data of theoretische kaders de schoolvisie of het gedragsbeleid is opgebouwd. Technische ondersteuning verwijst naar het voorzien van tijd en datasystemen om het datagebruik van leerkrachten te bevorderen. Ook professionalisering in het interpreteren van data en het implementeren van praktijken op basis van data hoort volgens Sun et al. (2016) bij technische ondersteuning. Tot slot verwijzen Sun et al. (2016) naar het creëren van een ‘data-wijze’ schoolcultuur waar schoolpersoneel op systematische basis samenwerkt om een gedeelde schoolvisie te ontwikkelen op basis van data en evidence-based praktijken. Dat begint volgens Sun et al. (2016) bij het inroosteren van momenten voor samenwerking onder schoolpersoneel en door professionele leergemeenschappen te organiseren waarin het schoolpersoneel samen rond verzamelde data kan werken. Schoolleiders dienen duidelijke verwachtingen te stellen ten opzichte van het schoolteam omtrent datagebruik, dient datagestuurde kennisconstructie te bevorderen en ervoor te zorgen dat deze kennis ook gedeeld wordt binnen het team (Sun et al., 2016).

3.3.1.4 Terugdringen van ongelijkheden als oorzaak van falend klasmanagement

Verschillende studies uit het *Handbook of Classroom Management* tonen aan dat er nog veel ongelijkheid is in disciplinaire maatregelen naargelang leerlingkenmerken (Achilles et al., 2007; Bondy et al., 2007; Fabelo et al., 2011; Lewis et al., 2010; Skiba et al., 2002; Thompson, 2004): leerlingen met een donkere huidskleur worden vaker gestraft dan leerlingen met een witte huidskleur, jongens worden vaker gestraft dan meisjes en leerlingen met een diagnose van een gedragsstoornis en die moeite hebben met emotieregulatie, worden vaker gestraft dan leerlingen zonder (zie *Bouwsteen 3: Cultureel responsief lesgeven*). Bovendien is wat leerkrachten verstaan onder ‘goed gedrag’ cultureel bepaald vanuit een dominante cultuur. Het is daarom belangrijk om oog te hebben voor de diverse schoolcontext waar verschillende culturen samenkomen. Fusarelli et al. (2022) benadrukken bijgevolg de rol van de directie om cultureel responsief lesgeven te promoten vanuit het schoolbeleid (zie *Bouwsteen 3: Cultureel responsief lesgeven*).

3.3.1.5 Uitbouwen van een schoolbeleid rond herstelgericht werken

De schoolleiding is vaak betrokken bij het opvolgen van ernstige incidenten of ernstig ordeverstoring gedrag. Volgens Fusarelli et al. (2022) is de schoolleiding zelfs vaak disproportioneel veel bezig met het curatieve luik van het gedragsbeleid, terwijl volgens hen veel van deze incidenten voorkomen konden worden. Enerzijds door betere klasmanagementstrategieën zoals duidelijkere regels en routines, anderzijds omdat ‘*exclusionary discipline*’ in veel scholen nog de norm is (leerling op de gang zetten, naar directeur sturen, schorsen, uitsluiten). Wanneer veel leerlingen worden uitgesloten uit de les, komen er veel leerlingen bij de schoolleiding terecht. Om dat te vermijden, stellen Fusarelli et al. (2022) een herstelgericht beleid voor, dat gericht is op preventie, op het versterken van relaties tussen leerlingen onderling en tussen leerlingen en schoolpersoneel, op het verminderen van straffen en op het tegengaan van uitsluiting van leerlingen. Op het belang van herstelgericht werken voor effectief klasmanagement, gaan we later nog uitvoerig in, zie *Bouwsteen 8: Herstelgericht werken*.

3.3.2 Teamwork

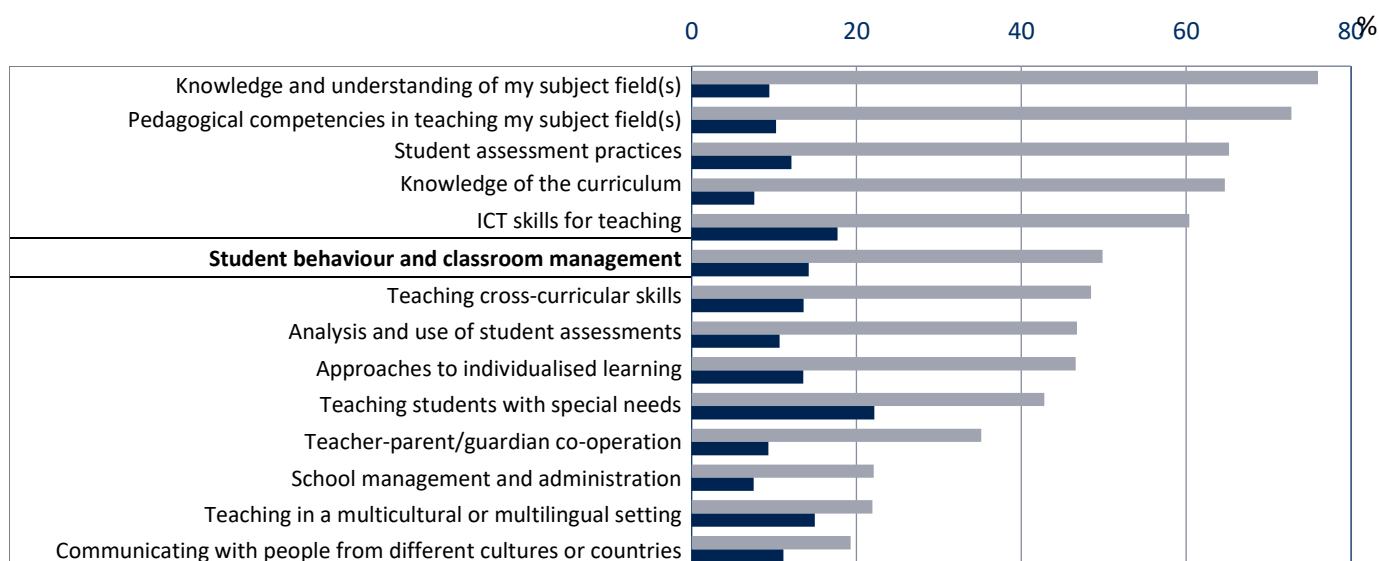
Het *Handbook of Classroom Management* wijdt verschillende hoofdstukken aan schoolbrede programma’s rond sociaal-, emotioneel- en gedragsmanagement, waar het hele schoolteam aan meewerkt. Deze programma’s omvatten doorgaans verschillende niveaus, gelijkaardig aan de preventiepiramide of het zorgcontinuüm, met een brede basisondersteuning voor alle leerlingen (niveau 1), gerichte ondersteuning voor een groep leerlingen (niveau 2) en intensieve ondersteuning voor individuele leerlingen (niveau drie) (Estrapala & Lewis, 2022; Simonsen et al., 2022; Walker & Pankowski, 2022). Voorbeelden van zulke programma’s zijn *Schoolwide Positive Behavior Interventions and Support* (SWPBIS) en het *First Step Program*. Ze zijn gericht op preventieve strategieën om uitdagend gedrag van leerlingen te voorkomen, op het expliciet aanleren van gedrag en socio-emotionele vaardigheden, op procedures omtrent (on)gewenst gedrag en op een beslissingsproces op basis van data om na te gaan welke leerlingen welke ondersteuning nodig hebben en welke maatregelen in dat geval nodig zijn (Simonsen et al., 2022). De concrete klasmanagementstrategieën in deze programma’s zitten vervat in de negen bouwstenen uit het raamwerk, maar het basisidee van zulke programma’s is om klasmanagement schoolbreed en als team aan te pakken. Bijvoorbeeld: samen als team schoolregels opstellen en deze samen handhaven, samen komen tot procedures omtrent omgaan met (on)gewenst gedrag die aansluiten bij de schoolvisie, samen ondersteuningsmaatregelen ontwikkelen, enzovoort. Dat houdt in dat zowel de schoolleiding haar rol opneemt in het bevorderen van effectief klasmanagement (zie paragraaf 3.1.1 *Sterke schoolleiding*), maar ook dat het team het schoolbeleid rond klasmanagement samen uitdraagt. Ook in de focusgroepen benadrukten leerkrachten het belang van teamwork in functie van klasmanagement. Zij spraken over de zorg voor elkaar binnen het team, elkaar helpen, samen voor de klas gaan staan bij moeilijke klasgroepen, elkaar op de hoogte houden, kunnen rekenen op elkaar bij moeilijke situaties in de klas en van elkaar kunnen leren.

3.3.3 Professionalisering

Zowel in de literatuur rond klasmanagement als in de focusgroepen komt professionalisering naar voren als belangrijke randvoorwaarde voor effectief klasmanagement. De TALIS-2018 studie, waar ook Vlaanderen aan meewerkte, toont een uitgebreide analyse over professionaliseringsnoden en – activiteiten van leerkrachten uit 31 landen (zie tabel 3.2).

■ Percentage of teachers for whom the following topics were included in their professional development activities

■ Percentage of teachers reporting a high level of need for professional development in the following areas



Tabel 3.2. Participatie in en nood aan professionele ontwikkeling van leerkrachten. Overgenomen uit OESO rapport (2019) over de TALIS-2018 resultaten.

Samen met de nood aan professionalisering over lesgeven aan leerlingen met speciale ondersteuningsnoden, ICT-vaardigheden, en lesgeven in een multiculturele en meertalige context, is de nood aan professionalisering in gedrags- en klasmanagement het hoogst. Meer dan 14% van de bevroagde leerkrachten duiden deze onderwerpen aan als hoge nood voor professionalisering. Opvallend is daarbij dat, hoewel de nood aan professionalisering in deze vier onderwerpen het hoogst is, er veel meer professionalisering wordt gevolgd over vakkennis, vakdidactiek en curriculumontwikkeling (65%-76%), terwijl hier blijkbaar weinig nood aan is (10% of minder). De percentages tonen alleszins aan dat de nood aan professionaliseringsactiviteiten rond leerlinggedrag en klasmanagement hoog is (OECD, 2019).

Montague en Kwok (2022) schreven een hoofdstuk over ‘Teacher training’ in het *Handbook of Classroom Management* en benadrukken daarbij de verdere professionele ontwikkeling van leerkrachten. Zij zien de lerarenopleiding als de formele opstap naar het lerarenberoep, maar benadrukken dat professionele ontwikkeling van leerkrachten nodig blijft. Fusarelli et al. (2022) beschrijven dit als een continuüm: leerkrachten bevinden zich op een continuüm van groei die start in de lerarenopleiding, en zich nadien verderzet in de praktijk via professionele ontwikkeling en coaching. Ook volgens Montague en Kwok (2022) is er nog meer aandacht nodig voor de ontwikkeling van klasmanagementvaardigheden, zowel in de lerarenopleiding als in verdere professionalisering. Ook in de focusgroepen die wij uitvoerden geven deelnemers aan dat veel leerkrachten een ‘praktijkshock’

ervaren op vlak klasmanagement en dat ze daarom nood hebben aan aanvangsbegeleiding en een ondersteunend team om hier verder in te groeien. Tot slot beschrijven verschillende auteurs in het *Handbook of Classroom Management* professionele ontwikkeling als essentiële voorwaarde voor diverse bouwstenen in klasmanagement (Espalage et al., 2022; Estrapala & Lewis, 2022; Fusarelli et al., 2022; Hirsch et al., 2022; Long & Clark, 2022; Montague & Kwok, 2022).

Darling-Hammond et al. (2017) maakten een literatuur review over effectieve professionele ontwikkeling voor leerkrachten. Zij definiëren effectieve professionele ontwikkeling als gestructureerd professioneel leren dat resulteert in veranderingen op vlak van lesgeven en in verbeteringen op vlak van leeruitkomsten. Op basis van hun analyse van 35 studies kwamen ze tot zeven kenmerken van effectieve professionele ontwikkeling:

1. **Inhoudelijke focus:** professionele ontwikkeling is gericht op strategieën gerelateerd aan specifieke inhoud uit het curriculum. Met het oog op klasmanagement kan het dan bijvoorbeeld gaan over het curriculum rond het aanleren van gedrag, socio-emotionele vaardigheden, of vakdidactiek.
2. **Actief leren:** actief leren bevordert leerkrachten om nieuwe (klasmanagement)strategieën te ontwikkelen en uit te proberen. Actief leren in professionele ontwikkeling gaat over het interactief werken rond authentieke materialen, cases, situaties.
3. **Samenwerking:** effectieve professionele ontwikkeling creëert een omgeving waarin leerkrachten worden gestimuleerd om ideeën te delen, samen te werken, en waar ze samen positieve evoluties waarmaken in de graad of vakgroep waarin zij lesgeven, in de school, of in de scholengroep.
4. **Gebaseerd op effectieve praktijken:** effectieve professionele ontwikkeling is gebaseerd op wetenschappelijke kaders en *evidence-informed* praktijken die een duidelijke visie scheppen van hoe ze in de praktijk worden gehanteerd. Bijvoorbeeld via observaties van collega-leerkrachten die zulke praktijk al implementeerden, via video's, opleidingen, enzovoort.
5. **Coaching en ondersteuning van experts:** via coaching en ondersteuning van experts worden inhoudelijke expertise en '*evidence-informed practices*' gedeeld, direct gericht op de individuele noden van de leerkracht. Coaching kan gegeven worden door mentors of coaches binnen het schoolteam die specifieke expertise hebben rond bepaalde thema's.
6. **Feedback en reflectie:** leerkrachten hebben naast opleiding nood aan frequent ingeroosterde tijd om te reflecteren en feedback te raadplegen over de praktijken die via professionele ontwikkeling worden aangereikt. Daaronder valt het reflecteren over de praktijk zelf o.a. hanteren van klasmanagement, hoe zij deze in de klas implementeren en evalueren, over hoe ze de implementatie nog kunnen verbeteren.
7. **Aanhoudende duur:** effectieve professionele ontwikkeling voorziet leerkrachten van adequate tijd om te leren, te oefenen, te implementeren en te reflecteren. Het is daarom belangrijk dat professionele ontwikkeling niet blijft bij een enkel opleidingsmoment, maar dat er op lange termijn mee aan de slag wordt gegaan.

Ook Vanderlinde et al. (2016) identificeerden via een literatuurreview indicatoren voor effectieve professionaliseringsinitiatieven. Op basis van hun analyse van 54 studies kwamen ze tot gelijkaardige kenmerken als Darling-Hammond et al. (2017). Alleen kwam '*5. Coaching en ondersteuning van experts*' niet als sleutelkenmerk naar voren in de studie van Vanderlinde et al. (2016). Daarnaast

vonden zij nog drie bijkomende sleutelkenmerken die in de studie van Darling-Hammond et al. (2017) niet naar voren kwamen:

- **Eigenaarschap:** de inhoud en het proces van professionele ontwikkeling is betekenisvoller voor leerkrachten wanneer deze beantwoorden aan de noden en interesses die ze zelf aangaven.
- **Georganiseerd in scholen of onderwijskundige locaties:** het is belangrijk dat de professionaliseringsactiviteiten ingebed zijn of doorgaan in de dagelijkse werkomgeving op school.
- **Kwaliteit van de trainer:** Vanderlinde et al. (2016) merken tot slot op dat verschillende studies de kwaliteit aanhalen van de trainer die de professionaliseringsactiviteit geeft of organiseert. Het gaat om diens inhoudelijke kennis en vaardigheden (die hij zelf ook aanscherpt en up-to-date houdt door bijvoorbeeld samen te werken met andere experts) en vaardigheden in het geven van constructieve feedback.

Ook in de internationale TALIS-2018 studie werden leerkrachten grootschalig bevraagd over kenmerken van effectieve professionele ontwikkeling (OECD, 2019). Ze werden gevraagd te reflecteren over hun ervaringen met professionalisering en terug te denken aan professionaliseringsactiviteiten die voor hen het meest effectief waren en een verschil hadden gemaakt. Vervolgens duiden de leerkrachten aan welke kenmerken gepaard gingen met deze vorm van professionaliseren. Het belangrijkste kenmerk bleek volgens de bevraagde leerkrachten dat de professionalisering een duidelijke inhoudelijke focus heeft en voortbouwt op hun voorkennis. Zo'n 91% van de bevraagde leerkrachten duidde dit kenmerk aan als eigen aan hun meest effectieve professionalisering. Ten tweede duidde 86% van de leerkrachten binnen de categorie '*actief leren en samenwerking*' het kenmerk '*voorzien van oefenkansen om nieuwe kennis en ideeën toe te passen in de eigen klas*' aan. Tot slot stonden de kenmerken '*inhoudelijke focus aangepast aan de persoonlijke ontwikkelingsnoden van de leerkracht*' en '*voorzien van kansen voor actief leren*' op een gedeelde derde plaats (elk met 78%). Deze kenmerken komen overeen met de eerste twee kenmerken uit de studie van Darling-Hammond en haar collega's (2017).

Het TALIS-2018 rapport toont een internationale trend aan van professionalisering voor startende leerkrachten in de vorm van coaching, feedback en zelfreflectie via observatie door collega's en zichzelf (via videobeelden). Meer specifiek voor klasmanagement verwijst het TALIS-2018 rapport naar het Ceará programma voor coaching als effectieve vorm van professionalisering in Brazilië. Het programma omvat een coachingstraject van negen maanden om leerkrachten ondersteuning te bieden en praktische strategieën aan te reiken in lesplanning, klasmanagement en het verhogen van de betrokkenheid van leerlingen. Pedagogische coördinatoren werden aangesteld in de school om leerkrachten te observeren en feedback te geven, één-op-één coaching sessies te organiseren en hen te helpen om zichzelf te verbeteren aan de hand van voorbeeldcases in boeken of video's. Het programma werd geëvalueerd via een interventiestudie en de impact op klasmanagement bleek significant. Leerkrachten wonnen meer instructietijd omdat ze minder tijd moesten spenderen aan klasmanagement; ze gebruikten over het algemeen meer interactieve strategieën die de betrokkenheid van leerlingen vergrootten en leerlingen scoorden op alle vlakken beter op de nationale testen (Bruns et al., 2018).

Implicaties voor het beleid die deze kenmerken van effectieve professionele ontwikkeling met zich meebrengen volgens Darling-Hammond et al. (2017), zijn: het faciliteren van ontwikkelingskansen in tijd, in financiële middelen, in duurzaamheid door erin te blijven investeren en ervoor te zorgen dat nieuwe inzichten of praktijken verspreid worden over het team. Daarbij zou de schoolleiding de lessenroosters en weekschema's kunnen herbekijken om meer kansen te creëren voor samenwerking, professionalisering, coaching, deelname aan professionele leergemeenschappen, enzovoort. Ook kan de schoolleiding een belangrijke rol spelen in het uitrollen van evaluaties om noden op te sporen via surveys en zo te onderzoeken waar professionalisering nodig is. Tot slot kan de schoolleiding coaches aanduiden als experts binnen het team die andere leerkrachten begeleiden en ondersteunen in bepaalde thema's van professionele ontwikkeling.

Professionalisering in Vlaanderen

In 2021 maakte de OESO een SWOT-analyse van het beleid en de praktijk in Vlaanderen over professionalisering. Ze bracht de sterktes en zwaktes van professionalisering in Vlaanderen in kaart, maar keek ook naar de kansen en mogelijke drempels (OECD, 2021).

Sterktes: Sterk aan het Vlaamse beleid rond professionalisering is de toegang: op niveau van het onderwijssysteem zijn er verschillende initiatieven waar leerkrachten van alle scholen toegang toe hebben. Samenwerkende initiatieven gaan over scholen en schoolsystemen heen waarbij actoren binnen en buiten de schoolcontext worden betrokken voor professionele uitwisseling en innovatie. Ook aanvangsbegeleiding wordt van hoger niveau voor alle startende leerkrachten gefaciliteerd.

Zwaktes: Naast sterktes formuleerde de OESO ook enkele zwaktes waar het professionaliseringsbeleid in Vlaanderen nog kan groeien: continue professionele ontwikkeling wordt nog niet beschouwd als een kernaspect van het leraarschap, leerkrachten spenderen weinig tijd aan professionele ontwikkeling; de kwaliteit van professionalisering varieert sterk wat betreft het identificeren van noden, gebruik maken van onderzoek en data, en de transfer van nieuwe kennis (theorie) naar de eigen klaspraktijk; het systeem van professionalisering is gefragmenteerd, wordt door veel verschillende organisaties voorzien en er is weinig informatie of evaluatie over continue professionele ontwikkeling op beleidsniveau, schoolniveau of individueel niveau.

Kansen: Op basis van deze sterktes en zwaktes ziet de OESO enkele kansen die het Vlaamse onderwijs kan grijpen op vlak van professionalisering: nieuwe eindtermen en gestandaardiseerde evaluaties die zijn opgesteld in samenwerking met diverse betrokken stakeholders, kunnen een vertrekpunt zijn voor continue professionalisering met een gedeelde ambitie voor leren; een gezamenlijk ontwikkelde strategie en uitgangspunten voor de professionele ontwikkeling van leerkrachten kunnen bijdragen aan een bredere visie over het lerarenberoep; de Covid-19 periode die de digitalisering in het onderwijs in een stroomversnelling bracht, biedt mogelijkheden voor creatieve initiatieven om digitaal inhoud met elkaar te delen, online bijeenkomsten te organiseren om ervaring te delen, en om professionalisering aan te bieden via blended learning.

Mogelijke drempels: Mogelijke drempels bij de huidige professionalisering in Vlaanderen zijn volgens deze OESO-analyse: a) hoewel er kleinere initiatieven zijn om continue professionalisering te ondersteunen, mist er een eenduidig beleid dat continue professionalisering bevordert. Bovendien

wordt professionalisering te weinig als inherent beschouwd aan belangrijke hervormingen, zoals curriculumhervormingen (bv. nieuwe eindtermen); b) leerkrachten zijn moeilijk te roosteren zijn, is een problematiek die wordt versterkt door het lerarentekort; c) tot slot blijken er voor continue professionalisering ook financiële drempels voor veel schoolleiders.

3.3.4. Rol van de leerkracht in klasmanagement

De verantwoordelijkheid van de leerkracht voor effectief klasmanagement is tweeledig: enerzijds is het de taak van de leerkracht om samen met alle collega's één schoolbrede aanpak rond klasmanagement uit te dragen, samen te werken, en elkaar te ondersteunen. Anderzijds heeft de leerkracht de leiding over hoe het er in de klas aan toegaat. Op basis van zijn meta-analyse naar pedagogisch handelen en klasmanagement, vond Marzano (2010) vier fundamentele strategieën met een aantoonbaar positief effect op het gedrag van leerlingen in de klas: (1) regels en routines, (2) omgaan met ordeverstoring gedrag, (3) relatie leerkracht-leerling en (4) de mindset van de leerkracht. Deze laatste bleek de belangrijkste: als de mindset van de leerkracht goed zit, treedt er 40% minder ordeverstoring gedrag op in de klas. Volgens zijn beschrijving bestaat de mindset van de leerkracht uit twee essentiële componenten: alertheid en emotionele objectiviteit. Alertheid gaat volgens Marzano (2010) over een staat van opmerkzaamheid waarin leerkrachten zich te allen tijde bewust zijn van wat er zich op iedere plek in de klas afspeelt en hier ook onmiddellijk op reageert. Emotionele objectiviteit betekent dat de leerkracht altijd een professionele houding aanneemt waarbij hij rustig, zelfverzekerd en beheerst voor de klas staat, ook als leerlingen (zeer) ongewenst gedrag stellen (Marzano, 2010).

Daarnaast voerde Drang (2011) in zijn doctoraatsonderzoek een literatuur review uit over de '*teacher beliefs*' die een rol spelen bij klasmanagement. Daaruit blijkt dat verschillende overtuigingen die een leerkracht heeft over klasmanagement, zijn klasmanagement beïnvloeden: overtuigingen over zijn aanpak om orde te houden in de klas (bv. streng straffend optreden of net niet), opvattingen over wat goed klasmanagement is en hoe een klas zich dient te gedragen, causale attributies (oorzaken die de leerkracht toeschrijft aan klasmanagementproblemen) en kennis over klasmanagement. Een deel van deze overtuigingen bepalen ook de *self-efficacy* van leerkrachten over hun klasmanagement (Drang, 2011): in welke mate ze zichzelf in staat voelen om effectief klasmanagement te verwezenlijken. Hoe leerkrachten op school- en op klasniveau via diverse strategieën kunnen bouwen aan effectief klasmanagement, wordt verder toegelicht in de verschillende bouwstenen (paragraaf 3.5: Kern van het raamwerk).

3.3.5 Rol van de leerlingen in klasmanagement

Tot slot zijn leerlingen belangrijke actoren die ook een plaats verdienen in het raamwerk. Hattie en Anderman (2013) onderzochten indicatoren die het leren en de leerprestaties van leerlingen beïnvloeden. Zij selecteerden daarbij niet alleen indicatoren die zich bij de leerkracht, de klas, de school en het curriculum bevinden, maar ook diverse indicatoren bij de leerlingen: de betrokkenheid van leerlingen, de motivatie, het gevoel van zelfeffectiviteit, de vriendschappen, persoonlijke kenmerken (bv. eigen waarden, overtuigingen, leerstijlen, eventuele leer- of gedragsmoeilijkheden), enzovoort. Ook elementen uit de thuiscontext van leerlingen blijken volgens Hattie en Anderman (2013) erg belangrijk. Zij verwijzen onder meer naar de thuisomgeving, de socio-economische status

en culturele achtergrond, de mate van ouderbetrokkenheid en school-ouder partnerschap. Al deze diverse kenmerken blijken effect te hebben op het leerproces en schoolresultaten van leerlingen en zorgen daardoor in elke klasgroep voor de nodige uitdagingen op vlak van klasmanagement. Het doel van klasmanagement is immers om alle leerlingen maximaal tot leren te brengen en daarbij is de ene klas gemakkelijker te managen dan de andere. In de literatuur spreekt men in dat laatste geval over moeilijke of uitdagende klasgroepen die extra aandacht vragen op vlak van klasmanagement (Teitler & Teitler, 2022). In *paragraaf 3.5* worden diverse strategieën beschreven in negen bouwstenen voor effectief klasmanagement die daarbij kunnen helpen. Verschillende van deze bouwstenen gaan ook in op strategieën die inspelen op de verantwoordelijkheid van leerlingen. Daarnaast beïnvloedt klasmanagement – en tegelijkertijd wordt klasmanagement beïnvloed door – hoe leerlingen zich gedragen, hoe leerlingen als groep functioneren en de motivatie van leerlingen, rekening houdend met de fase van ontwikkeling waarin de leerlingen zich bevinden. Deze theoretische onderbouwingen over het leren van gedrag, motivatie, groepsdynamiek en fase in ontwikkeling, worden verder besproken in de volgende *Paragraaf 3.4*.

3.4 Theoretische onderbouwing

‘Classroom management is an interpersonal relationship that involves the synthesis of understanding student motivation, learning theory, and human development.’ (Trudel et al., 2022, p. 34)

Het raamwerk baseert zich op vier theoretische onderbouwingen (zie fig. 3.1). Deze theoretische onderbouwingen geven inzicht in mechanismen waarop bepaalde bouwstenen functioneel zijn voor effectief klasmanagement. Het gaat om inzichten over (1) het leren van gedrag, (2) motivatie, (3) groepsdynamiek en interpersoonlijk gedrag en (4) fasen in ontwikkeling van kleuter tot adolescent. Deze theoretische onderbouwingen kwamen in de literatuur aan bod als fundament voor concrete klasmanagementstrategieën. De volgende paragrafen beschrijven de vier theoretische onderbouwingen en hoe ze gerelateerd zijn aan deze concrete strategieën voor effectief klasmanagement in de bouwstenen in de kern van het raamwerk (zie *Paragraaf 3.5*).

3.4.1 Leren van gedrag

De leerkracht wil met klasmanagementmaatregelen onder meer taakgericht en gewenst gedrag bij leerlingen uitlokken of ongewenst gedrag vermijden. *Gedragstheorieën* geven ons inzicht in hoe gedrag aangeleerd en ook afgeleerd kan worden, via het belonen dan wel bestraffen van gedrag. Het is belangrijk in functie van klasmanagement bij deze theorieën rond gedrag stil te staan, aangezien ze sterk verband houden met verschillende bouwstenen uit het Raamwerk Klasmanagement. Bouwstenen *‘Regels en routines’*, *‘Omgaan met ongewenst gedrag’* en *‘Herstelgericht werken’* staan bijvoorbeeld in direct verband met deze theoretische onderbouwing omdat ze gaan over het aanleren van gewenst gedrag of het afleren van ongewenst gedrag. Maar ook de leerkracht-leerling relatie wordt beïnvloed door de aanpak die de leerkracht hanteert en de autoriteit die de leerkracht heeft om gedrag aan te leren. Denk aan een leerkracht die eenzijdig straffend optreedt tegen ongewenst gedrag versus een leerkracht die belooft voor gewenst gedrag. In de literatuur rond klasmanagement worden twee gedragstheorieën behandeld: (1) de ‘Wet van het effect’ van Thorndike en (2) de sociale leertheorie van Bandura.

3.4.1.1 Wet van het effect van Thorndike (1901)

De Wet van het effect komt in de literatuur vaak naar voren als één van de basisprincipes van de gedragstheorie. Ze staat ook bekend als *operante conditionering* en legt de relatie bloot tussen stimulus en gedrag: de acties die volgen op gesteld gedrag (stimuli), maken dat dit gedrag toeneemt, afneemt of zich zelfs helemaal niet meer stelt. Toegepast op klasmanagement wil dat zeggen dat wanneer gedrag wordt bestraft, de leerling minder geneigd is om dit gedrag opnieuw te vertonen. Andersom geldt dat de leerling meer geneigd is om gedrag te vertonen dat beloond wordt. Tabel 3.3 toont vijf mogelijke reacties op gedrag van leerlingen, gebaseerd op deze gedragstheorie volgens Landrum en Kauffman (2006) in de eerste editie van het *Handbook of Classroom Management*.

Actie (stimulus)	Beschrijving van de actie (stimulus)	Effect op het gedrag
<i>Positieve bekrachtiging</i>	Een positieve stimulus volgt op het (gewenst) gedrag.	Gedrag neemt toe
<i>Voorbeeld</i>	<i>De leerkracht geeft leerlingen een compliment omdat ze goed hebben samengewerkt.</i>	
<i>Negatieve bekrachtiging</i>	Een negatieve stimulus wordt weggenomen na (gewenst) gedrag.	Gedrag neemt toe
<i>Voorbeeld</i>	<i>De leerkracht schraapt een waarschuwing over te laat komen in de agenda nadat de leerling een hele week op tijd komt.</i>	
<i>Uitdoving</i>	De bekrachtigende stimulus volgt niet meer op het gedrag.	Gedrag neemt af
<i>Voorbeeld</i>	<i>De leerkracht negeert een leerling die het antwoord roept door de klas en duidt een leerling aan die wel zijn hand opsteekt.</i>	
<i>Positieve straf</i>	Een positieve stimulus wordt weggenomen na (ongewenst) gedrag.	Gedrag neemt af
<i>Voorbeeld</i>	<i>Twee leerlingen verliezen na wangedrag hun recht om een taak per twee te maken en moeten deze alleen afwerken.</i>	
<i>Negatieve straf</i>	Een negatieve stimulus volgt op (ongewenst) gedrag.	Gedrag neemt af
<i>Voorbeeld</i>	<i>De leerling die de les verstoort, krijgt een extra taak.</i>	

Tabel 3.3. Vijf basisacties binnen de gedragstheorie. Overgenomen uit *Behavioral approaches to classroom management*, door T. J. Landrum en J. M. Kauffman (2006, p. 48).

Bekrachtiging heeft als doel het gewenste gedrag te doen toenemen: door een positieve stimulus te laten volgen op gewenst gedrag (positieve bekrachtiging) of door een negatieve stimulus weg te nemen na gewenst gedrag (negatieve bekrachtiging). Landrum en Kauffman (2006) onderscheiden drie vormen van positief bekrachtigen: via materiele bekrachtigers (bv. stickers), via een activiteit (bv. een spelletje spelen), en via een sociale bekrachtiger (bv. een compliment of een schouderklopje). Verschillende studies bevestigen het positieve effect van bekrachtigen (Landrum & Kauffman, 2006). Chadwick en Day (1971) tonen bijvoorbeeld aan dat wanneer leerkrachten werken met een puntensysteem en tastbare beloningen om gewenst gedrag te waarderen, dat de effectieve leertijd van leerlingen verhoogt. Negatieve bekrachtigingen zijn niet minder effectief, maar soms minder voor de hand liggend in de praktijk aangezien er een negatieve stimulus moet zijn om weg te nemen (Landrum & Kauffman, 2006). Volgens verschillende studies zetten leerkrachten nog te weinig in op positieve bekrachtigingen om het gewenste gedrag te doen toenemen (Brophy, 1981; Shores et al.,

1993; Wehby et al., 1998; geciteerd in Landrum & Kauffman, 2006). Wanneer leerlingen echter voelen dat er meer aandacht gaat naar het ongewenst gedrag dan naar het gewenst gedrag, kan het zijn dat het ongewenst gedrag zal toenemen (Landrum & Kauffman, 2006). Iets aandacht geven kan door de leerling immers gepercipieerd worden als een bekrachtiger. Daarom kan het soms zinvol zijn om ongewenst gedrag te laten uitdoven in plaats van extra aandacht te geven. Uitdoving blijkt het meest effectief in de vorm van *differential reinforcement*: dit betekent dat men het ongewenst gedrag laat uitdoven (geen aandacht geeft) in combinatie met het bekrachtigen van gewenst gedrag (Alberto & Troutman, 2003). Bijvoorbeeld, bij het begin van de les negeert een leraar twee pratende leerlingen en priist de leerlingen die klaar zitten met het juiste materiaal. Tot slot kan ongewenst gedrag ook bestraft worden. Dat kan door een positieve stimulus weg te nemen na ongewenst gedrag (positieve straf) of door een negatieve stimulus te laten volgen op ongewenst gedrag (negatieve straf). Beide verhogen de kans dat het ongewenst gedrag afneemt en ophoudt (Landrum & Kauffman, 2006). Belangrijk bij het soort straf is dat leerlingen de consequentie moeten ervaren als straf opdat het gedrag afneemt. De ene leerling ervaart nablijven om het lokaal te poetsen als straf. De andere leerling niet. De ene leerling schaamt zich wanneer hij berispt wordt door de leerkracht en zal zijn gedrag aanpassen, terwijl de andere leerling net geniet van de aandacht die hij daarmee krijgt. Het is daarom belangrijk dat de leerkracht zich bewust is dat zijn intentie om te straffen niet altijd als straf ervaren wordt en daarom niet altijd het gewenste effect zal hebben.

3.4.1.2 Sociale leertheorie - Bandura (1986)

De sociale leertheorie van Bandura beschrijft het leren van sociale regels in een natuurlijke leeromgeving. Een natuurlijke leeromgeving wil zeggen dat mensen sociale regels op natuurlijke wijze internaliseren, zonder dat het daarom altijd expliciet wordt aangeleerd. Dat gebeurt volgens deze theorie via observatie en imitatie. De leerling richt zijn aandacht op iets en observeert. Door deze actie te onthouden, te imiteren en te oefenen, leert de leerling zichzelf deze actie ook aan. Niet elk gedrag dat de leerling in zijn omgeving ziet gebeuren, zal hij echter imiteren en zichzelf aanleren. Daarbij spelen volgens Bandura (1986) drie factoren een grote rol: (1) cognitieve (persoonlijke) factoren van de leerling, (2) gedragsfactoren, en (3) omgevingsfactoren.

Persoonlijke factoren hebben te maken met houding, waarden, aandacht, verwachtingen, kennis, enzovoort. Mensen leren sneller gedrag aan dat aansluit bij hun waarden, of dat ze observeren van een model waar ze naar opkijken. Leerlingen imiteren vaak een model dat op hen lijkt. Daarom is het belangrijk om oog te hebben voor diversiteit in de modellen die de leerkracht toont, bijvoorbeeld in foto's of filmpjes die gewenst gedrag modelleren. Daarnaast speelt ook de status of autoriteit van het model een rol: leerlingen zullen sneller gedrag overnemen van een populaire leerling (model) dan van een leerling die minder aanzien in de groep heeft. Vervolgens bepalen gedragsfactoren hoe haalbaar het imiteren van het gedrag is. Gedrag dat gemakkelijk te imiteren is en dat mensen zich snel eigen kunnen maken, zal sneller geïmiteerd en aangeleerd worden. Een leerling die nieuw is op school, neemt bijvoorbeeld snel eenvoudige routines over door het gedrag van medeleerlingen te observeren en te imiteren. Tot slot bepaalt de omgeving sterk welk gedrag mensen overnemen. Daarin bevestigt de sociale leertheorie van Bandura de Wet van het effect, namelijk dat de reactie op het gedrag een grote rol speelt. Gedrag dat positief bekrachtigd wordt door de omgeving, zal sneller geïmiteerd worden dan andersom. Wanneer een leerling positief wordt bekrachtigd door medeleerlingen voor het uitdagen van de leerkracht, vergroot niet alleen de kans dat deze leerling dit gedrag zal herhalen

(Wet van het effect), maar ook dat andere leerlingen dit gedrag zullen overnemen. Wanneer de leerkracht een leerling bekrachtigt die het juiste antwoord door de klas roept, zullen daardoor ook andere leerlingen leren: *'als ik het antwoord weet, roep ik het door de klas.'* Voor klasmanagement is het daarom belangrijk te weten dat de leerling niet alleen gedrag observeert, maar ook de reactie van de omgeving op dit gedrag. Op die manier kunnen normen snel verschuiven. Daarom is het belangrijk om als leerkracht de regie in handen te houden en het gewenste gedrag te eisen (Bennett, 2020).

3.4.2 Motivatie

Leerkrachten ervaren ordeproblemen vaak als het gevolg van een motivatieprobleem bij leerlingen. Motivatie bepaalt mee waarom iemand zich op een bepaalde manier gedraagt. Zo geven *motivatietheorieën* ons inzicht in waarom leerlingen taakgericht gedrag vertonen of net niet. Bovendien tonen ze aan wat er nodig is om de motivatie van leerlingen te versterken. Lewin (1936) ontwikkelde een formule om het gedrag van mensen te verklaren: $\text{Behavior} = f(\text{Person}, \text{Environment})$, of met andere woorden, het gedrag van iemand wordt bepaald door de variabelen 'persoon' en 'omgeving'. Persoonskenmerken zijn bijvoorbeeld interesse of talent, omgevingskenmerken zijn dan de taak die de persoon moet uitvoeren, de ondersteuning die de leerling van een leraar krijgt, enzovoort. De motivatie om zich op een bepaalde manier te gedragen of om een bepaalde taak al dan niet te maken, is dus een dynamisch gegeven dat niet alleen van de persoon afhangt maar ook van omgevingsfactoren. Dat maakt waarom motivatietheorieën met veel verschillende bouwstenen van klasmanagement samenhangen. Bijvoorbeeld, hoe de leerkracht via specifieke werkvormen of materialen zijn les vormgeeft, kan een sterke invloed hebben op de motivatie van leerlingen (*Bouwsteen 4: Didactiek en vakkennis*). De relatie die een leerling met een leerkracht heeft, kan dan weer de motivatie van de leerling beïnvloeden om zich goed te gedragen of net niet (*Bouwsteen 1: Leerkracht-leerling relatie*).

Valcke en De Craene (2020) typeren motivatie als het belangrijkste verschil tussen leerlingen waar de leerkracht of school invloed op heeft. Lesgeven aan een groep leerlingen is altijd uitdagend omwille van de vele verschillen tussen leerlingen. Elke leerling wordt gevormd door een verschillende combinatie van een bepaalde socio-economische situatie, afkomst, thuistaal, gender, geslacht, leermoeilijkheden, familiesituatie, enzovoort. De leerkracht kan onmogelijk iets veranderen aan deze factoren, noch compenseren voor ieder 'verschil' of 'tekort' dat ermee samengaat. Al deze factoren kunnen invloed hebben op de motivatie van leerlingen, en daar kan de leerkracht wél op inspelen. Door de motivatie van leerlingen positief te beïnvloeden, kunnen leerkrachten de impact van individuele verschillen ombuigen of tegengaan, aldus Valcke en De Craene (2020). In wat volgt bespreken we kort twee motivatietheorieën waar leerkrachten en schoolteams inspiratie kunnen halen om leerlingen te motiveren: de zelfdeterminatietheorie en de attributietheorie.

3.4.2.1 Zelfdeterminatietheorie voor motivatie (Ryan & Deci, 2000)

Effectief klasmanagement gaat voor een groot stuk over het managen van gedrag van leerlingen. Als alle leerlingen van bij de start intrinsiek gemotiveerd zijn om taakgericht gedrag te vertonen, zou klasmanagement niet zo'n grote uitdaging zijn. Daarom is het belangrijk om leerlingen te motiveren door hen ervan te overtuigen dat wat ze doen interessant of op zijn minst zinvol is (Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste et al., 2007). Ryan en Deci (2000) en Vansteenkiste et al. (2007) hebben het over

autonome motivatie wanneer leerlingen hetzij intrinsiek, hetzij vanuit persoonlijke waarde als drijfveer taakgericht gedrag vertonen. Leerlingen die autonoom gemotiveerd zijn, zijn meer geconcentreerd en minder afgeleid tijdens het studeren, kunnen studieactiviteiten beter plannen, gebruiken betere leerstrategieën, verwerken studiemateriaal op een meer diepgaande wijze, hebben minder stress voor toetsen, voelen zich beter in hun vel en behalen betere examenresultaten (Sierens et al., 2006; Vansteenkiste et al., 2004, 2005). Gecontroleerde motivatie of 'moetivatie' (Verstuyf et al., 2014) is minder wenselijk. Leerlingen doen dan wat ze doen 'omdat het moet' vanuit stress en druk die hen wordt opgelegd van buitenaf of die ze zichzelf opleggen (Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste, 2005, 2007). Om autonome motivatie te bevorderen, verwijzen Ryan en Deci (2000) naar het ABC van de zelfdeterminatietheorie. Die stelt dat autonome motivatie van leerlingen stijgt als aan drie basisbehoeften worden voldaan: **Autonomie**, **Verbondenheid** en **Competentie**.

Autonomie

De behoefte aan **autonomie** (of zelfbepaling) streeft naar de ervaring dat de leerling vrijwillig betrokken is op het leerproces omdat de leeractiviteit aansluit bij de eigen authentieke interesses en waarden (Deci & Ryan, 2002). Daarbij is het belangrijk dat leerlingen een zekere mate van psychologische vrijheid ervaren om zelf te bepalen hoe ze te werk gaan. Het is natuurlijk aangewezen dat de mate van zelfbepaling die ze krijgen, in balans is met hun kunnen (Sierens et al., 2006). Via verschillende bouwstenen uit het raamwerk Klasmanagement kan de leerkracht of de school inspelen op de basisbehoefte autonomie. Zo kunnen leerlingen en leerkracht bijvoorbeeld samen tot afspraken komen of kunnen leerlingen in een leerlingenraad mee sleutelen aan de schoolregels of routines (*Bouwsteen 9: Regels en routines*). Ook tijdens de les kan de leerkracht didactisch inspelen op de autonomie van leerlingen door ze bijvoorbeeld zelf taken te laten plannen of ze te laten kiezen welk materiaal ze gebruiken om een taak te maken (*Bouwsteen 4: Didactiek en vakkennis*). Ook in het omgaan met ongewenst gedrag is het belangrijk om verantwoordelijkheid aan de leerling te geven om hem te motiveren zijn gedrag aan te passen (*Bouwsteen 6: Omgaan met ongewenst gedrag* en *Bouwsteen 8: Herstelgericht werken*).

Verbondenheid

Behoeft aan **verbondenheid** uit zich in de nood aan goede, hechte relaties met medeleerlingen en leerkrachten. Leerlingen hebben er nood aan zich gewaardeerd te voelen door anderen, om erbij te horen in de groep en om sociale en emotionele ondersteuning te krijgen (Deci & Ryan, 2002). Het is daarom belangrijk om tijd vrij te maken voor persoonlijk contact met leerlingen en om positieve relaties tussen leerlingen onderling te bevorderen. Dat maakt meteen duidelijk hoe de basisbehoefte verbondenheid samenhangt met *Bouwsteen 1: Leerkracht-leerling relatie*. Ook *Bouwsteen 7: Socio-emotioneel leren* en *Bouwsteen 8: Herstelgericht werken* richten zich sterk op het bevorderen van verbondenheid. Deze bouwstenen gaan onder meer over hoe leerlingen positieve relaties kunnen aangaan met elkaar, of ze herstellen indien de relatie beschadigd werd. Tot slot hangt ook *Bouwsteen 3: Cultureel responsief lesgeven* sterk samen met de basisbehoefte verbondenheid: om verbondenheid te creëren is het nodig om aandacht te hebben voor de verschillende culturele achtergronden in de klas en in de school en gemeenschappelijke waarden in de verf te zetten.

Competentie

Tot slot hebben leerlingen nood aan **competentie**. Leerlingen moeten uitgedaagd worden maar tegelijk ook succes ervaren (Deci & Ryan, 2002). Dat kan door hoge verwachtingen te stellen, maar

tegelijk de juiste ondersteuning te bieden om de taak tot een zo goed mogelijk einde te brengen. Via differentiatie kan de leerkracht op de verschillende competentieniveaus van leerlingen inspelen en hun motivatie vergroten. Zorgen voor uitdagende leerervaringen waar leerlingen zich toch competent voor voelen en waar ze succes in ervaren, maakt deel uit van het didactisch handelen van de leraar (*Bouwsteen 4: Didactiek en vakkennis*). Deze succeservaringen zijn nodig om een positief academisch zelfbeeld en competentiegevoel te ontwikkelen (Struyf & Verbeeck, 2017). Ook door leerlingen duidelijk te maken dat hij in hen gelooft en door nieuwe kansen te geven, speelt de leerkracht hierop positief in.

De autoritatieve leerkracht speelt in op autonomie, verbondenheid en competentie

Om een goede leerkracht-leerling relatie op te bouwen, verwijzen zowel Struyf en Verbeeck (2017) als Teitler en Teitler (2022) naar het model van de autoritatieve leerkracht van Sierens et al. (2006). Kort samengevat, houdt autoritatief lesgeven in dat de leerkracht grenzen stelt, maar leerlingen ook sensitief en begripvol ondersteunt. Het model van de autoritatieve leerkracht steunt op de zelfdeterminatietheorie (Deci & Ryan, 2002) en stelt dat autoritatieve leerkrachten erin slagen om autonomieondersteuning, structuur en betrokkenheid te integreren (Sierens et al., 2006). Autonomieondersteuning verwijst naar de mate waarin de leerkracht inspeelt op de basisbehoefte van autonomie en zo het autonoom functioneren van leerlingen bevordert (Soenens et al., 2007; Struyf & Verbeeck, 2017). Autonomieondersteuning houdt dus in dat de leerkracht een relatie opbouwt met zijn leerlingen waarbij hij hen de verantwoordelijkheid geeft die ze aankunnen. Daarnaast biedt de autoritatieve leerkracht ook structuur aan leerlingen. Door duidelijke verwachtingen en doelen te stellen en een duidelijk kader te bieden waarin leerlingen zich kunnen inzetten om deze te bereiken, speelt de leerkracht in op de basisbehoefte competentie (Struyf & Verbeeck, 2017). Structuur bieden gaat onder meer over duidelijke regels en routines, consequent reageren op gedrag en het geven van duidelijke feedback. Tot slot zetten autoritatieve leerkrachten in op betrokkenheid, door in te spelen op de basisbehoefte verbondenheid. Betrokken leerkrachten zijn leerkrachten die warmte tonen en zorgzaam zijn, die oprecht en actief interesse tonen voor de leerling en diens achtergrond, en die empathisch met de leerlingen meeleven (Struyf & Verbeeck, 2017).

3.4.2.2 Attributietheorie voor motivatie (Weiner, 1992)

Attributies zijn redenen of excuses die mensen toeschrijven aan hun succes of falen. De attributietheorie van Heider (1958) die later werd uitgebreid door Weiner (1992), stelt dat mensen constant op zoek gaan naar redenen die verklaren waarom een gebeurtenis zich voordeed zoals ze deed. Mensen willen daarbij begrijpen wat hun eigen gedrag beïnvloedt en zoeken naar redenen waaraan ze hun succes of falen kunnen toeschrijven. Zo zoeken leerlingen naar attributies die verklaren waarom bijvoorbeeld de ene taak wel en de andere taak niet lukte, en leerkrachten waarom de leerlingen de ene uitleg wel begrepen en de andere niet. Valcke en Decraene (2020) beschrijven drie dimensies van attributies. Ten eerste kunnen attributies intern of extern zijn: iets wat binnen of buiten het individu ligt. Een leerling die het slagen van een toets toeschrijft aan opletten in de les, attribueert intern. Een leerling of leerkracht die het slagen van een toets toeschrijft aan geluk met de vragen, gaat dan weer over een externe attributie. Daarnaast kunnen attributies stabiel of niet-stabiel in tijd zijn. Een voorbeeld van een stabiele attributie is de aanleg van een leerling in een bepaald vak of de aanleg van de leerkracht om iets goed uit te leggen. Een voorbeeld van een niet-stabiele attributie is bijvoorbeeld gezindheid: het feit dat een leerling de ene keer straf krijgt en de andere keer

niet, kan hij toeschrijven aan hoe hij zelf of de leerkracht die dag gezind is. Tot slot kan een attributie controleerbaar of niet-controleerbaar zijn. Deze dimensie geeft aan of iemand zelf controle heeft over de oorzaak van het succes of falen. Een leerkracht die een moeilijke groepsdynamiek toeschrijft aan de moeilijke karakters in de groep, wijdt problemen met de klasgroep aan niet-controleerbare attributies. Een leerkracht die reflecteert over de groepsdynamische interactie tussen zichzelf en de klasgroep en daar de oorzaken van een moeilijke klasgroep aan toeschrijft, wijdt problemen aan controleerbare attributies. Tabel 3.4 toont een overzicht van de verschillende soorten attributies op basis van de drie dimensies met telkens een voorbeeld vanuit het standpunt van de leerling.

	Intern		Extern	
	controleerbaar	Niet-controleerbaar	controleerbaar	Niet-controleerbaar
Stabiel	Langetermijn inspanning	Aanleg; diagnose van een gedragsstoornis	Relatie met leerkracht	Moeilijkheidsgraad leerstof
Niet-stabiel	- Kennis/vaardigheden - Tijdelijke inspanning voor een examen	Gezondheid op dag van het examen; gezondheid	Hulp van vrienden of de leerkracht	Geluk hebben

Tabel 3.4. Ordening van verschillende attributies op basis van 3 dimensies. Aangepast overgenomen uit *Klasmanagement en reflectie: Omgaan met diversiteit in de klas*, door M. Valcke en B. Decraene, 2020, p. 119.

Deze attributies hebben een directe invloed op interne processen bij leerlingen en leerkrachten, zoals hun verwachtingen en *self-efficacy*, die op hun beurt hun motivatie en gedrag beïnvloeden. Woolfolk Hoy en Weinstein (2006) tonen aan dat leerkrachten die de oorzaken van wangedrag situeren bij de leerling zelf, leerlingen hiervoor meer en strenger bestraffen. Bijvoorbeeld, de leerkracht schrijft het wangedrag van de leerling toe aan het moeilijke karakter van de leerling en zal de leerling vanuit een gevoel van frustratie en onmacht strenger straffen. Daarnaast zullen leerkrachten sneller een helpende, positieve houding aannemen ten opzichte van de leerlingen wanneer ze het gedrag attribueren aan factoren die voor de leerling niet controleerbaar zijn (Woolfolk Hoy & Weinstein, 2006). Bijvoorbeeld, de leerkracht schrijft het wangedrag van de leerling toe aan een moeilijke thuissituatie en zal daardoor milder zijn in het straffen. Woodcock en Vialle (2011) onderzochten attributies van leerkrachten bij leerlingen met leermoeilijkheden. Zij benadrukken het effect van attributies waarvan leerkrachten geloven dat ze door hen controleerbaar zijn. Wanneer zij het gevoel hebben dat het falen van een leerling met leerproblemen controleerbaar is en zij daarom het gevoel hebben dat ze een verschil kunnen maken, zullen zij veel positiever reageren op het leerlinggedrag en zijn ze significant minder snel gefrustreerd bij fouten dan bij leerlingen zonder leerproblemen (Woodcock & Vialle, 2011). Deze voorbeelden tonen aan hoe attributies van leerkrachten bepalen hoe zij bijvoorbeeld omgaan met ongewenst gedrag van leerlingen (*Bouwsteen 6: Omgaan met ongewenst gedrag*).

Attributietheorie en academisch optimisme

Lelieur et al. (2023) toonden effecten aan van attributies op het gedrag en de ingesteldheid van leerkrachten. Dat deden zij in het kader van hun onderzoek naar academisch optimisme bij leraren dat zij definiëren als: *‘leraren die geloven dat zij een verschil kunnen maken, de lat hoog leggen en vertrouwensrelaties opbouwen met leerlingen en ouders.’* Op basis van interviews met 16 leraren blijkt dat leraren die een hoge mate van academisch optimisme hebben, hun eigen academisch optimisme

veelzijdig attribueren (attributies in alle dimensies). Ze verwijzen bijvoorbeeld naar hun eigen lesaankpak (intern), hun toenemende ervaring als leerkracht (intern), kleinschaligheid van de school waardoor ze gemakkelijker op individuele noden kunnen inspelen (extern), enzovoort. Leerkrachten met een lage mate van academisch optimisme, schrijven dat volgens Lelieur et al. (2023) voornamelijk toe aan externe en oncontroleerbare oorzaken. Voorbeelden die leerkrachten aanhalen zijn bijvoorbeeld: lage mate van motivatie bij leerlingen of gebrekkige kennis van het Nederlands van leerlingen. Daarom pleiten Lelieur et al. (2023) ervoor om op schoolniveau controleerbare en instabiele attributies zichtbaar te maken. Door als school in te spelen op de overtuiging dat iets beheersbaar en veranderbaar is, moedigen ze leerkrachten aan om hun verantwoordelijkheid op te nemen en initiatief te nemen (Lelieur et al., 2023). Zo worden leerkrachten attent gemaakt op hun verantwoordelijkheid om hun relatie met een leerling te verbeteren of te herstellen, om ouders als partner te betrekken, om een moeilijke groepsdynamiek te doen keren, enzovoort.

3.4.3 Groepsdynamiek en interpersoonlijk gedrag

Theorieën rond groepsdynamiek en interpersoonlijk gedrag maken duidelijk hoe klasmanagement zich afspeelt in de interpersoonlijke relaties tussen leerlingen, leerkrachten en de rest van het schoolteam. Elke beslissing die de leerkracht neemt in de klas, heeft een effect op de leerlingen en hoe zij zich op hun beurt zullen gedragen. Daarbij mogen we ook de groepsdynamische processen in de klasgroep niet uit het oog verliezen. Zij beïnvloeden immers hoe de leerlingen zich zullen profileren in groep en hoe ze zich zullen uiten ten opzichte van de leerkracht.

3.4.3.1 Roos van Leary (1958)

In de literatuur rond groepsdynamiek wordt regelmatig verwezen naar het conceptueel model van Leary. De Roos van Leary wordt gebruikt om de interpersoonlijke aard van gedrag in groepen weer te geven: gedrag (actie) roept gedrag (reactie) op. Deze interpersoonlijke aard van interactie met groepen is ook inherent aan klasmanagement: elke actie die de leerkracht onderneemt, lokt reactie uit bij de leerlingen en omgekeerd. Voor een sterke relatie met de klas als groep is er dus meer nodig dan enkel sterke individuele leerkracht-leerling relaties: een sterke pedagogische aanpak bijvoorbeeld (zie *Bouwsteen 4: Didactiek en vak kennis*), maar ook een goede combinatie van sterk leiderschap en nabijheid.

Op basis van het model van Leary ontwierpen Créton en Wubbels (1984) hun ‘*Model voor Interpersoonlijk Leraarsgedrag*’ (Figuur 3.2). Dit model laat toe het gedrag van leerkrachten te beschrijven aan de hand van twee dimensies: de *invloedsdimensie* boven-onder en de *nabijheidsdimensie* samen-tegen (Wubbels et al., 1992). Beide dimensies worden elk op een as tegenover elkaar geplaatst. Aan de hand van de Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag (Créton & Wubbels, 1984) die op dit model is gebaseerd, kan de relatie tussen leerkracht en leerlingen geanalyseerd worden volgens deze twee dimensies. Volgens leerlingen is de ideale leerkracht tolerant/gezaghebbend (Figuur 3.3): een leerkracht die hoog scoort op zowel de invloedsdimensie als de nabijheidsdimensie (onderzoek met de VIL-vragenlijst, 2010).

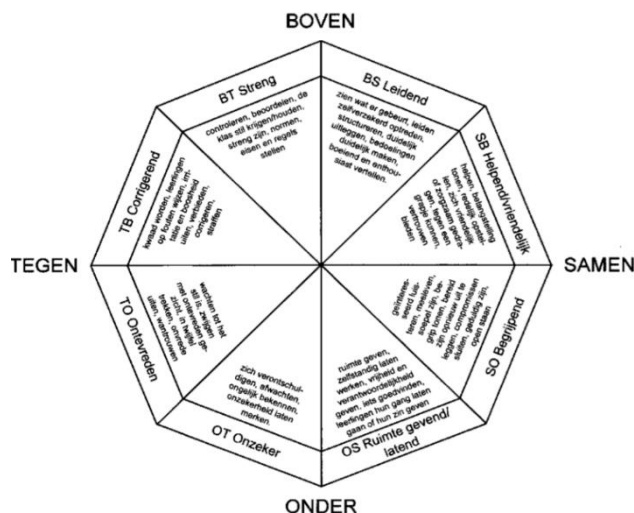
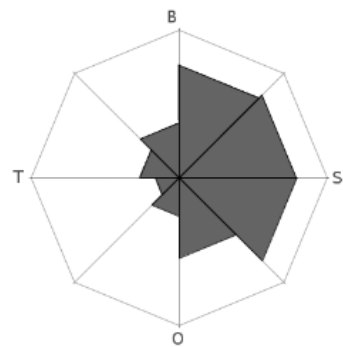


Fig. 3.2. Model voor interpersoonlijk leraarsgedrag. Overgenomen uit *De VIL ('Roos van Leary') gaat digitaal*, <https://bsl-utrecht.nl/2017/05/03/vil-roos-leary-gaat-digitaal/>

Tolerant/gezaghebbend



Kenmerken: ruimtegevend,
prettige sfeer, afwisseling
werkvormen
Motivatie: hoog
Prestaties: hoog

Fig. 3.3. De ideale leerkracht: tolerant/gezaghebbend. Overgenomen uit *112docent.nl, Eerste hulp voor docenten*. <https://www.112docent.nl/docenten/vil/doceerstijlen/>

3.4.3.2 Fasen van groepsvorming (Tuckman & Jensen, 1977)

Om een klasgroep goed te managen, is het zinvol te weten hoe groepen functioneren. Tuckman en Jensen (1977) ontwikkelden een model om de verschillende fasen van groepsvorming voor te stellen: (1) *forming*, (2) *storming*, (3) *norming*, (4) *performing* en (5) *adjourning*.

1. Forming (oriëntatiefase)

De *forming* (of oriëntatiefase) is de fase waarin de groep gevormd wordt. In een nieuwe klasgroep, met nieuwe leerlingen of een nieuwe leerkracht, weten leerlingen nog niet precies welk gedrag er van hen verwacht wordt of welke rol ze zullen opnemen in de groep. Alles is nog spannend en nieuw wat maakt dat veel leerlingen een afwachtende houding aannemen. Leerlingen hebben in deze fase behoefte aan veiligheid (van Geel, 2012; Luitjes & De Zeeuw-Jans, 2017; Teitler & Teitler, 2022). Om op deze behoefte in te spelen, is een duidelijk gestructureerd kader nodig waar regels en routines worden aangeleerd (*Bouwsteen 9: Regels en routines*). Om positieve relaties tussen leerkracht en leerling en tussen leerlingen onderling te bevorderen, is het belangrijk om hier al van bij het begin in te investeren. De leerkracht-leerling relatie is in deze fase dus erg belangrijk, maar ook het inzetten op socio-emotioneel leren, om leerlingen te leren hoe om te gaan met zichzelf en met elkaar (*Bouwsteen 1: Leerkracht-leerling relatie* en *Bouwsteen 7: Socio-emotioneel leren*). Positieve relaties dragen immers bij aan een veilig gevoel van leerlingen (basisbehoefte verbondenheid uit de zelfdeterminatietheorie voor motivatie, zie 3.4.2 *Motivatatie*).

2. Storming (machtsfase)

In de volgende fase, de *storming* fase (of machtsfase), komt de groep in actie. De leerlingen zullen de leerkracht uitdagen en hun grenzen opzoeken. Ze gaan op zoek naar hun rol binnen de groep: wie wordt de leider, wie de grappenmaker, en wie durft het meeste. Bovendien zal de leerkracht zich aan de klasgroep moeten bewijzen als leider en tonen dat hij hun gezag waard is. Aangezien leerlingen in

deze fase volop grenzen aftasten, gaan ze ook op zoek naar hoe de leerkracht reageert op ongewenst gedrag (*Bouwsteen 6: Omgaan met ongewenst gedrag*). Hoe de leerkracht daarmee omgaat, bepaalt mee de relatie tussen de leerkracht en de klas als groep: als hij niet of heel voorzichtig reageert, zal hij eerder onderaan op de invloedsdimensie terechtkomen in het model van Créton en Wubbels (1984). Wanneer hij echter consequent kordaat optreedt, zal hij bovenaan op de invloedsdimensie terechtkomen en zich gemakkelijker als leider kunnen bewijzen. Ook de nabijheidsdimensie blijft in deze fase belangrijk om ervoor te zorgen dat leerlingen zich gezien voelen en de leerkracht als leider accepteren. Daarnaast is het de taak van de leerkracht om erover te waken dat er in deze fase geen leerlingen uit de boot dreigen te vallen. Het is immers door het gevoel van er niet bij te horen, dat leerlingen zich als clown of als pester kunnen gaan gedragen (Struyven et al., 2009). Preventief inzetten op positieve relaties tussen leerlingen onderling blijft dus belangrijk (*Bouwsteen 7: Socio-emotioneel leren* en *Bouwsteen 8: Herstelgericht werken*). Aangezien leerlingen in deze fase op zoek zijn naar hun rol binnen de groep en grenzen gaan opzoeken, zijn conflicten niet ongewoon in deze fase van groepsvorming. Het kan dan ook nodig zijn om als de relatie geschaad is door een conflict, deze te herstellen (*Bouwsteen 8: Herstelgericht werken*).

3. Norming (normeringsfase)

Tijdens de *norming* fase (of de normeringsfase) worden de relaties bepaald. Een effectieve klasmanager die de regie in handen heeft, bepaalt dan hoe de leerlingen zich gedragen in de klas, tegenover elkaar en tegenover de school. Dat kan de leerkracht doen door ervoor te zorgen dat de regels en routines die hij tot nu toe aanleerde en inoefende, de norm worden (*Bouwsteen 9: Regels en routines*). Ook sociale vaardigheden die gaan over de omgang met elkaar, worden in deze fase genormeerd (*Bouwsteen 7: Socio-emotioneel leren*). Aan deze normeringsfase voegen Teitler en Teitler (2022) nog een extra fase toe: de fase van profileren. Na de normering zullen de leerlingen hun emotionele omgang met elkaar bepalen. Dit doen ze door zelf groepsrollen in te nemen of ze aan elkaar toe te delen. Teitler en Teitler (2022) waarschuwen in deze fase voor polarisatie: door de behoefte aan profilering in de groep kunnen leerlingen zich beginnen afzetten tegen enkele leerlingen die buiten de groep vallen.

4. Performing (prestatiefase) en adjourning (afscheidsfase)

Wanneer de klasgroep de normen van de klascultuur heeft geïnternaliseerd en alles goed begint te lopen, begint de fase van *performing* (of prestatiefase). Leerlingen hebben zich de regels en routines eigen gemaakt en het klasmanagement loopt een stuk efficiënter en effectiever. Tot slot is het belangrijk toe te werken naar het einde van het schooljaar in de *adjourning* fase (of de afscheidsfase). Waar mag de klas als groep trots op zijn na dit schooljaar? Wat staat hen volgend jaar te wachten?

3.4.4 Fase in ontwikkeling

Klasmanagement vraagt een andere aanpak naargelang de ontwikkelingsfase waarin de leerling zich bevindt. Iedere bouwsteen uit het raamwerk is belangrijk in elke onderwijsvorm en voor elke leeftijd, maar een andere praktische aanpak voor klasmanagement is vereist op basis van het ontwikkelingsniveau van de leerlingen (kleuters, lagereschoolkinderen, pubers, jong volwassenen), en alles daartussen. Omdat de meeste kinderen naar school gaan vanaf de leeftijd van 2,5 jaar, bespreken we ook de ontwikkelingsfase van baby tot peuter met wat relevant is voor klasmanagement in de instapklas. Daarna bespreken we inzichten uit de ontwikkelingsfasen voor kleuters, lagere

schoolkinderen en puberende jongeren in hun adolescentie, wetende dat er ook binnen elke leeftijdsgroep nog grote verschillen bestaan. We streven hierbij geen volledigheid na van alle onderdelen van de psychologische ontwikkeling (cognitief, sociaal, motorisch, moreel, ...) maar bespreken alleen aspecten die in direct verband staan met de bouwstenen voor klasmanagement.

3.4.4.1 Baby tot peuter (0 – 3 jaar)

Gehechtheidstheorie: eerste 30 maanden van uiterst belang voor later

Ainsworth (1989) beschrijft hechting als de affectieve band van een langdurig sociaal-emotionele relatie tussen een kind en een ouder of andere verzorger waarbij die ouder (of andere verzorger) belangrijk is als uniek en met niemand anders uitwisselbaar. Volgens Zimbardo et al. (2013) zijn de eerste 30 levensmaanden van een kind cruciaal om zich te hechten aan een ouder of andere verzorger.

Ainsworth (1989) vindt via haar experimenten verschillende hechtingsstijlen en maakt daarbij het onderscheid tussen veilige hechting en onveilige hechting. Ainsworth (1989) onderzocht de verschillen tussen veilige en onveilige hechting door kinderen met hun gehechtheidsfiguur (meestal moeder) in een voor het kind vreemde setting te plaatsen. Een kind dat de gehechtheidsfiguur ziet als veilige haven en als uitvalsbasis om de vreemde setting te exploreren, duidt op veilige hechting. Het kind wordt onrustig als de gehechtheidsfiguur de setting verlaat en is snel weer op zijn gemak als ze weer herenigd zijn. Kinderen die opgroeien in een veilige gehechtheidsrelatie hebben doorgaans een gezonde zelfverzekerdheid, een rustig en volhardend exploratiegedrag en vlotte sociale vaardigheden en sociale interesses (Struyven et al., 2009). Onveilige hechting uit zich in verschillende vormen, maar geen van deze resulteert in gezond exploratiegedrag of sociaal gedrag. Ofwel zijn kinderen extreem gehecht aan hun moeder waardoor ze niet aan exploratie beginnen en erg angstig kunnen reageren op andere figuren die de setting benaderen. Ofwel zijn ze helemaal niet gehecht aan hun moeder en gaan ze het emotionele contact met hun moeder uit de weg. Hoewel deze kinderen er rustig uitzien op afstand van hun moeder, zijn ze geremd in hun exploratie en tonen ze weinig sociaal gedrag (Struyven et al., 2009).

De manier waarop kinderen zich in hun eerste 30 maanden hebben gehecht, blijkt invloed te hebben op hun latere gedragingen tijdens hun kindertijd, jeugd en als volwassene, bijvoorbeeld op gedragingen van agressie, vriendschappen, relaties en intimiteit (Zimbardo et al., 2013). Kinderen die zich niet veilig hebben kunnen hechten tijdens die eerste 30 maanden, zullen het later vaak moeilijker hebben om socio-emotionele relaties met anderen aan te gaan (Zimbardo et al., 2013). Op het einde van deze 30 maanden gaan kinderen voor het eerst naar de kleuterschool, waar leerkrachten deze effecten van veilige of onveilige hechting zullen ondervinden.

Peuter: 1.5 – 3 jaar

Struyven en collega's (2009) bundelden onderzoek in ontwikkelingspsychologie tot een boek dat de ontwikkeling van baby tot adolescent beschrijft met implicaties voor leerkrachten, opvoeders en verzorgers. Volgens Struyven et al. (2009) gaat de peuterfase gepaard met het ontdekken van zelfstandigheid. De peuter beseft dat hij een zelfstandige eenheid vormt en wil dat 'ik-je' volop gaan ontdekken. De peuter bekijkt in deze fase nog alles vanuit zijn eigen behoeften en kent nog geen andere standpunten. Naast zijn behoefte aan zelfstandigheid, hunkert hij anderzijds ook naar aandacht en liefde van volwassenen. Dat maakt dat hij socio-emotioneel in de war is en dit uit zich in de

zogenaamde ‘*nee-periode*’ of ‘*koppigheidsfase*’. Volgens Struyven et al. (2009) heeft de peuter daarom nood aan duidelijkheid en voorspelbaarheid door duidelijke regels en routines die rust brengen in de klas. Binnen een duidelijk en veilig kader kan de peuter actief aan de slag. Vervolgens benadrukken Struyven et al. (2009) dat driftbuien op deze leeftijd normaal zijn, en dat het daarom extra belangrijk is om als leerkracht de kalmte te bewaren. Dat kan volgens hen door de eigen verwachtingen rustig en in eenvoudige taal te communiceren. Bovendien is het belangrijk om preventief in te spelen op mogelijke driftbuien door de peuter voor te bereiden op een verandering van activiteit. Struyven et al. (2009) illustreren dat zulke aankondiging ook ‘deel van het spel’ kan zijn. Bijvoorbeeld: *‘De pop heeft honger en moet gaan eten bij zijn mama, dus wij gaan ook eten.’* Tot slot leren peuters in een klasomgeving veel bij over welk gedrag als ‘flink’ en welk gedrag als ‘fout’ bestempeld wordt. Volgens Struyven et al. (2009) speelt de aanwezigheid van de leerkracht een belangrijke rol in het feit dat de peuter zich wel of niet aan de regels houdt. Omdat de peuter nog erg gericht is op de gevolgen van zijn gedrag, laat hij zich snel verleiden tot wat niet mag wanneer de leerkracht ver uit de buurt is. Struyven et al. (2009) benadrukken daarom de aanwezigheid van de leerkracht en een consequente omgang op vlak van gedrag.

3.4.4.2 De kleuter (3-6 jaar)

Net als de peuterfase, wordt ook de kleuterfase volgens Struyven et al. (2009) gekenmerkt door een vastberaden karakter. Volgens Zimbardo et al. (2013), auteurs van het boek *‘Psychology: Core concepts’*, ontwikkelt de kleuter initiatief om uit zichzelf activiteiten te starten en zal hij doelgerichter worden. Struyven et al. (2009) noemen dat het positief taakbewustzijn van kleuters. Leerkrachten moeten zich er wel van bewust zijn dat kleuters nog moeten leren om eenzelfde taak vol te houden tot het einde. Pas aan het einde van de kleuterschool zijn kleuters wat Struyven et al. (2009) noemen ‘werkrijp’ of ‘taakbereid’: naast het uitvoeren van een activiteit ook volhouden om de taak af te werken en zich te richten op het resultaat. Om de betrokkenheid van kleuters te verhogen, benadrukken Struyven et al. (2009) om in te zetten op spelenderwijs leren en op ervaringsgericht leren. Spelenderwijs leren wil zeggen dat spel centraal staat en dat kleuters leren door te spelen. Ervaringsgericht leren betekent dat het leren gericht is op ervaring en dus gericht op het geheel van lichamelijk gevoelde betekenissen: gedachten, emoties, wensen, verlangens, gewaarwordingen en sensaties (Struyven et al., 2009). Een voorbeeld daarvan is kleuters vrij initiatief geven om te exploreren en spelend te leren in een veilige maar rijke omgeving met aantrekkelijke materialen. Op vlak van morele ontwikkeling leren kleuters steeds meer over sociale normen, wat goed is en wat niet. Waar het volgen van regels bij peuters vooral afhankelijk was van de aanwezigheid van de leerkracht, hebben kleuters de regels al meer verinnerlijkt. Ze ontwikkelen volgens Struyven et al. (2009) ook een geweten en daarmee gepaard een schuldgevoel wanneer ze worden berispt op het niet volgen van regels. Alleen leren ze pas vanaf de lagere school echt begrijpen waarom bepaalde sociale regels gelden (Struyven et al., 2009).

3.4.4.3 Het lagere schoolkind (6 – 12 jaar)

In de evolutie van kleuter naar lagere schoolkind, beschrijven Struyven et al. (2009) belangrijke socio-emotionele ontwikkelingen. Waar kleuters nog erg afhankelijk zijn aan volwassenen, worden vanaf de lagere school leeftijdsgenoten steeds belangrijker. Goede relaties met leeftijdsgenoten beïnvloeden volgens Struyven et al. (2009) het zelfvertrouwen, het zelfbeeld en het gevoel van sociale aanvaarding

van leerlingen. Leerlingen worden zich steeds meer bewust van hun eigen mentale en fysieke persoonlijkheidseigenschappen, maar ook van die van leeftijdsgenoten. Op basis daarvan spelen zich ook verschillende groepsdynamische processen af en profileren zich bijvoorbeeld de populaire kinderen zich tegenover de middenmoot of de eerder onzichtbare kinderen. Struyven et al. (2009) waarschuwen in deze leeftijdsfase ook voor het opkomen van allerlei pestdynamieken. Wanneer leerlingen zich moeilijk in de klasgroep kunnen integreren, vormen zich gevaren voor pesten of gepest worden. Daarom is het voor klasmanagement vanaf deze leeftijd extra belangrijk om in de groepsdynamiek te investeren. Leerlingen ontwikkelen vanaf de lagere schoolperiode ook het vermogen om mee te voelen en mee te leven met de emoties van anderen. Wanneer het gaat over goed en kwaad, benadrukken Struyven et al. (2009) om in te spelen op het empathisch vermogen dat zich nu volop ontwikkelt. Zo leren leerlingen begrijpen waarom sommige regels of afspraken gelden en leren ze de gevolgen van hun gedrag inzien. Bovendien hebben lagere school leerlingen de neiging om gezaghebbende autoriteiten te volgen, zoals bijvoorbeeld leerkrachten. Ze stellen niet in vraag wat deze figuur hen zegt, hun woord is wet. Struyven et al. (2009) tonen daarmee de belangrijke rol aan van de leerkracht om zich bewust te zijn van deze vorm van macht.

3.4.4.4 De pubertijd en de adolescentie – het puberbrein (12 – 18 jaar)

Struyven et al. (2009) benadrukken in de ontwikkelingsfase van de adolescentie het toenemende verlangen naar zelfstandigheid en anderzijds het belang van leeftijdsgenoten. Het is daarom als leerkracht belangrijk om in te spelen op het verlangen van adolescenten naar meer autonomie, en hen hierin ook in te ondersteunen. Daarnaast vormen jongeren vanaf 12 jaar steeds meer hun eigen moreel kader. Zo ontstaan er sneller meningsverschillen en conflicten tussen de jongere en zijn ouders, leerkracht of andere autoriteiten. Andere ontwikkelingen in de adolescentie die Struyven et al. (2009) beschrijven en samenhangen met klasmanagement, beschrijven ook Zimbardo (2013) en Struyf en Verbeeck (2017) aan de hand van het *puberbrein*. Beiden verwijzen naar onderzoek van Crone (2008) met de titel *“Het puberende brein: Over de ontwikkeling van de hersenen in de unieke periode van de adolescentie.”* Door onderzoek op basis van hersenactiviteit legde Crone (2008) een relatie vast tussen veranderingen in de hersenen en verschillende pubergedragingen. Ze onderscheidt vier hersengebieden: het lerende brein, het emotionele brein, het sociale brein en het creatieve brein. Struyf en Verbeeck (2017) gaan dieper in op de implicaties voor de klaspraktijk op basis van het hersenonderzoek van Crone (2008).

Het lerende brein: een leerproces van metacognitieve vaardigheden zoals plannen

Het lerende brein heeft volgens Crone (2008) te maken met de frontale cortex, een gebied in de hersenen dat vóór de leeftijd van 25 nog volop in ontwikkeling is. Vaardigheden die samenhangen met het lerende brein, zijn vaardigheden zoals onthouden, verbanden leggen, hoofd- en bijzaak van elkaar scheiden, concentratie, plannen, enzovoort. Crone (2008) benadrukt dat deze vaardigheden zich niet tegelijk ontwikkelen. Dat verklaart volgens Struyf en Verbeeck (2017) waarom sommige leerlingen zeer verstandig zijn en bijvoorbeeld zeer goed kunnen onthouden, maar het toch moeilijk hebben op school omdat ze nog niet goed kunnen plannen of zich nog niet goed op één ding kunnen concentreren. De leraar moet zich er dus van bewust zijn dat het schoolse gedrag dat hij van leerlingen verwacht om ten volle tot leren te komen, nog volop in ontwikkeling is. Het is dan ook de taak van de leraar om leerlingen te ondersteunen in complexe vaardigheden zoals plannen, vooruitkijken, doorzetten, concentreren, aangeleerde kennis in andere contexten toepassen (Struyf & Verbeeck, 2017).

Het emotionele brein: een leerproces van impulsieve en emotionele reacties naar zelfbeheersing

Het emotionele brein verwijst naar het omgaan met diverse emotionele situaties. Om met emoties om te gaan, zijn er volgens Crone (2008) drie hersengebieden die tegen elkaar concurreren: de frontale cortex die rationele afwegingen maakt, de orbitofrontale cortex die de intuïtie activeert en de nucleus accumbens die bekend staat als het 'pleziercentrum'. Deze laatste is vooral gericht op korte termijn plezier en daarom extreem gevoelig voor beloningen. Bij adolescenten jonger dan achttien jaar, zijn de eerste twee hersengebieden die instaan voor rationele afwegingen en intuïtie nog in volle ontwikkeling. Dat is volgens Crone (2008) waarom pubers vaker kiezen voor wat hen op korte termijn een prettig gevoel geeft dan de situatie op lange termijn te bekijken. En waarom pubers gemakkelijker te verleiden zijn tot het nemen van risico's, impulsieve beslissingen en gevaarlijke situaties omwille van de 'kick' of het prettige gevoel dat ze daarvan krijgen. Tot slot reageren jongeren volgens Crone (2008) vaker vanuit hun primaire emoties. Ze stellen dan primair gedrag dat spontaan en instinctmatig is. De evolutie van primair gedrag naar zelfbeheersing en rationelere beslissingen op vlak van gedrag, maakt deel uit van het proces naar adolescentie. Leraren kunnen leerlingen begeleiden in deze ontwikkeling. Dat doen ze volgens Crone (2008) beter via bekrachtiging van het gewenst gedrag dan via corrigerende feedback op ongewenst gedrag. Pubers zijn immers gevoeliger voor beloning en minder voor dreiging of straf (Struyf & Verbeeck, 2017).

Het sociale brein: beïnvloedbaar door leeftijdsgenoten en groepsdruk

Struyven en collega's (2009) benadrukken dat puberende jongeren veel meer tijd met hun leeftijdsgenoten doorbrengen in vergelijking met jongere kinderen. Struyf en Verbeeck (2017) verwijzen daarbij naar de sociale leertheorie van Bandura (zie hoger) die ook aantoonde hoe bepalend leeftijdsgenoten zijn voor het gedrag dat jongeren leren: jongeren zullen sneller sociaal gedrag overnemen van anderen in hun omgeving wanneer dat gedrag positief onthaald wordt. Dat maakt dat groepsdruk erg krachtig kan zijn bij jongeren, soms krachtiger dan hun gezond verstand of morele waarden (Struyf & Verbeeck, 2017). Vanaf 12 jaar evolueert de morele ontwikkeling volgens Crone (2008) tot het hebben van een eigen morele opinie en interesses in motieven en intenties van anderen. Daarnaast ontwikkelen jongeren steeds meer een zogenaamde 'helikopterview': ze hebben steeds meer aandacht voor algemene en maatschappelijke belangen, ze begrijpen dat sociale regels nodig zijn en ook hun empathisch vermogen groeit (Crone, 2008).

Het creatieve brein: creatieve en vindingrijke jongeren

Tot slot is het creatieve brein erg actief bij jongeren. Volgens Crone (2008) kunnen pubers gemakkelijker *out of the box* denken en zijn ze veel creatiever en vindingrijker dan volwassenen. Dat komt volgens Crone (2008) doordat volwassenen vaak beslissingen nemen op rationele basis terwijl jongeren meer risico en durf hebben. Als leerkracht liggen er dan ook veel kansen om een stimulerende omgeving te creëren die jongeren uitdaagt om creatief aan de slag te gaan.

3.5 Kern van het raamwerk: Negen bouwstenen voor effectief klasmanagement

In dit deel bespreken we de negen bouwstenen voor effectief klasmanagement. We bespreken elke bouwsteen eerst vanuit de literatuur rond klasmanagement, om vervolgens aan te vullen met relevante informatie uit de focusgroepen. We illustreren elke bouwsteen ook met concrete aanvullingen en voorbeelden uit de focusgroepen en uit het casestudie onderzoek.

In dit rapport verwijzen drie symbolen naar tips, inzichten en voorbeelden uit de literatuur, de focusgroepen en de casestudies



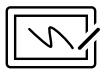
Aanvulling vanuit de focusgroepen

Een aanvulling uit de focusgroepen kan verwijzen naar een tip, een inzicht of een praktijkvoorbeeld van deelnemers aan de focusgroepen: leerkrachten uit het kleuter, lager en secundair onderwijs, directeurs, CLB-medewerkers, leerondersteuners, lerarenopleiders en wetenschappers.



Tips uit onderzoek

Concrete tips en voorbeelden uit de literatuur.



Praktijkvoorbeeld

Een praktijkvoorbeeld dat verwijst naar een school uit het casestudie onderzoek. Deze voorbeelden zijn ook terug te vinden in de verticale analyses van de casestudies, paragraaf 4.1. Daar worden deze voorbeelden rijk beschreven, in relatie tot de visie en de context van de school.

3.5.1 Bouwsteen 1: Leerkracht-leerling relatie

‘Teachers who take the time to get to know each student and communicate student strengths are more likely to gain student respect, see desired behaviors, and increase achievement in their classrooms.’ (Trudel et al., 2022, p. 48).

Van alle keywords die we in het *Handbook of Classroom Management* selecteerden, is de relatie tussen leerkracht en leerlingen het keyword dat in de ordening volgens belangrijkheid (zie *Bijlage 1, Paragraaf 1.1.3*) bovenaan stond. In de helft van de hoofdstukken werd de relatie tussen leerkracht en leerlingen als keyword geselecteerd. Ook in iedere Nederlandstalige bron rond klasmanagement werden hoofdstukken gewijd aan het opbouwen van een goede relatie tussen leerkracht en leerlingen. Wanneer we in de focusgroepsgesprekken met leerkrachten, directie en leerondersteuners vroegen wat voor hen de belangrijkste bouwstenen zijn voor goed klasmanagement, werden twee zaken het meest genoemd: (1) duidelijkheid en structuur, en (2) verbinding en goede relaties met leerlingen. In de laatste fase van de focusgroepen waarin leerkrachten, directie en leerondersteuners de bouwstenen evalueerden, kleurde deze bouwsteen over het algemeen groen, wat betekent dat scholen hier al met succes op inzetten (zie *Bijlage 1, Paragraaf 1.4.3*).

3.5.1.1 De leerkracht-leerling relatie in functie van klasmanagement

In diverse definities van klasmanagement zien we een expliciete verwijzing naar de relatie tussen leerkracht en leerlingen. Garrett (2014) noemt *“caring, supportive relationships”* één van de vijf basiscomponenten van klasmanagement. Daarmee bedoelt ze in de eerste plaats de relatie tussen leerkracht en leerlingen, maar ook tussen leerkracht en ouders en tussen leerlingen onderling. Evertson en Weinstein (2006) refereren in hun definitie van klasmanagement naar de acties die de leerkracht kan ondernemen om een leerklimaat te creëren dat zowel academisch als socio-emotioneel leren ondersteunt. Daarbij onderscheiden zij vijf acties waarvan in de eerste plaats *“develop caring, supporting relationships with and among students”*. Ook Bivona en Williford (2022) nemen *“caring for and interacting with students”* op in hun definitie van klasmanagement. Dat de relatie tussen leerkracht en leerling inherent deel uitmaakt van effectief klasmanagement, maken deze definities duidelijk. In wat volgt gaan we in op de effecten van een positieve leerkracht-leerling relatie op (verschillende aspecten van) klasmanagement.

Gewenst gedrag en betrokkenheid van leerlingen

Vooreerst zorgt een goede relatie tussen leerkracht en leerlingen ervoor dat leerlingen meer geneigd zijn om gewenst gedrag te vertonen. Dat toont Marzano (2010) aan in zijn meta-analyse van meer dan 1100 onderwijsonderzoeken. Volgens zijn analyse 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. Dat tonen Roorda et al. (2011) aan met een meta-analyse van 99 onderwijsonderzoeken waarin ze de invloed van affectieve leerkracht-leerling relaties bestuderen op de betrokkenheid van leerlingen enerzijds en hun

prestaties anderzijds. Zowel voor betrokkenheid als voor prestaties vonden zij een significante samenhang met leerkracht-leerling relaties: negatieve leerkracht-leerling relaties worden geassocieerd met lagere betrokkenheid en lagere prestaties van leerlingen, positieve leerkracht-leerling relaties worden geassocieerd met hogere betrokkenheid en hogere prestaties van leerlingen. Opvallend is dat de effectgrootte² groter is voor de betrokkenheid van leerlingen dan voor hun prestaties. Voor betrokkenheid vonden Roorda et al. (2011) een gemiddeld tot grote samenhang met leerkracht-leerling relaties (correlatiecoëfficiënt tussen 0.25 en 0.40), terwijl ze bij de samenhang tussen leerkracht-leerling relaties en de prestaties van leerlingen een kleine tot gemiddelde samenhang vaststelden (correlatiecoëfficiënt tussen 0.10 en 0.25). Het mediërende effect van betrokkenheid op prestaties werd niet gemeten, maar zou de samenhang tussen leerkracht-leerling relaties en prestaties voor een stuk kunnen verklaren. Opvallend is verder dat de (positieve) effecten van positieve leerkracht-leerling relaties op zowel betrokkenheid als prestaties groter blijken in het secundair onderwijs, terwijl de (negatieve) effecten van negatieve leerkracht-leerling relaties groter zijn in het basisonderwijs.

Motivatatie en ondersteuning van leerlingen

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; zie ook 3.4.2 *Motivatatie*): relationele verbondenheid is naast autonomie en competentie één van de drie psychologische basisbehoeften die het fundament vormen van autonome motivatie.



Aanvulling vanuit de focusgroepen

Leerondersteuners en CLB-medewerkers benadrukken het belang van een goede leerkracht-leerling relatie in functie van ondersteuningsnoden: hoe beter leraren hun leerlingen kennen, hoe beter ze kunnen inspelen op hun individuele onderwijsbehoeften.

‘Ik denk als je een goede verbinding hebt met je leerling en met je klasgroep, dan krijg je vlugger een goed beeld van de klassikale en individuele onderwijsbehoeften. En ik denk dat je dan gemakkelijker je methodes en stijl kan gaan aanpassen.’ – leerondersteuner

² De effectgrootte laat zien hoe betekenisvol de relatie tussen variabelen of het verschil tussen groepen is. Het zegt iets over de praktische relevantie (ook wel praktische significantie genoemd) van een onderzoeksresultaat.



Tips uit onderzoek

Finet en collega's (2024) voerden het onderzoek uit met als titel '*Samen sterk! Leerkrachten tegen pesten en voor harmonie in de klas*'. Ze werkten daarbij een brochure uit met wetenschappelijk onderbouwde tips en adviezen voor leerkrachten. Op basis van talrijke studies beschrijven Finet en collega's (2024) hoe leerkrachten deel uitmaken van de dichte omgeving van leerlingen en op die manier positieve relaties in de klasgroep kunnen stimuleren. Ze beschrijven daarbij verschillende rollen die de leerkracht kan opnemen: leerkrachten als gehechtheidsfiguur (muzikale coach), sociaal architect (dirigent), gedragsmanager (tourmanager), en rolmodel (sterartiest) voor hun leerlingen. Door het uitoefenen van deze rollen kunnen leerkrachten pesten helpen voorkomen en verminderen, en meer harmonie in de klasgroep bevorderen (Finet et al., 2024).

Zelf-effectiviteit van leerkrachten

Day et al. (2009) voerden uitgebreid empirisch onderzoek uit met focus op onder meer de jobervaring van leerkrachten en de effectiviteit van leerkrachten. In hun onderzoeksrapport geven ze aan dat leerkrachten positieve relaties met leerlingen zien als een kernaspect van hun professionele identiteit (Day et al., 2009, p. 46). Positieve leerkracht-leerling relaties blijken ook cruciaal voor de zelf-effectiviteit van leerkrachten en hun vermogen om goed les te kunnen geven. Dat is ook waarom inspirerende leerkrachten het bouwen aan en in stand houden van positieve relaties met leerlingen vooropstellen (Sammons et al., 2012).

3.5.1.2 Een interpersoonlijk perspectief op relaties

Klasmanagement en leerkracht-leerling relaties worden bepaald door de interacties tussen leerkracht en leerlingen. Figuur 3.4 toont het conceptueel model van Wubbels et al. (2015) over leerling-leerkracht interacties en leerling-leerkracht relaties waarbij ze diverse achtergrondvariabelen in acht nemen: de eigenschappen (gevoelens, noden, gedrag patronen, karakter) van leerlingen en van de leerkracht en ook de omgeving waarin de interacties tussen leerkracht en leerlingen plaatsvinden.

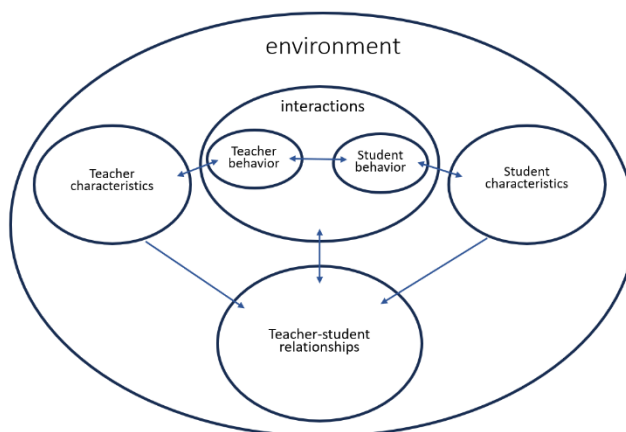


Fig. 3.4. Conceptueel model van interactie, leerkracht-leerling relaties en achtergrondvariabelen. Overgenomen uit Wubbels et al. (2015, p. 365).

Dit model toont hoe eigenschappen van zowel leerlingen als leerkrachten een rol spelen in leerkracht-leerling interacties en leerkracht-leerling relaties. Bovendien beïnvloeden het gedrag van de leerkracht en het gedrag van de leerlingen elkaar én beïnvloeden ook leerlingen elkaars gedrag in de klasgroep (zie ook 3.4.3 *Groepsdynamiek en interpersoonlijk gedrag*). Daarom maken Wubbels et al. (2015) een onderscheid tussen leerkracht-leerling relaties en leerkracht-klasgroep relaties. Een leerkracht kan immers hechte relaties hebben met verschillende individuele leerlingen, maar toch falen in het realiseren van een sterke connectie met de klas als groep (Wubbels et al., 2015). Voor de relatie tussen leerkracht en de klas als groep, verwijzen we naar het model voor interpersoonlijk leraarsgedrag van Créton en Wubbels (1984) (zie 3.4.3 *Groepsdynamiek en interpersoonlijk gedrag*).



Aanvulling vanuit de focusgroepen

Ook in de focusgroepen kwam het interpersoonlijk perspectief op relaties tussen leerkracht en leerlingen aan bod. Volgens veel deelnemers is het zelfs de kern van klasmanagement.

‘Klasmanagement is een gevolg van hoe leerkrachten en leerlingen met elkaar omgaan.’ – directeur secundair onderwijs

Hoewel de relatie tussen leerkracht en leerlingen in de meeste gevallen goed loopt, blijkt het niet altijd gemakkelijk voor een leerkracht om een tolerant/gezaghebbende houding aan te nemen: tegelijk sterk leiderschap tonen en tegelijk een grote nabijheid (zie 3.4.3.1 *Roos van Leary*).

‘Wat we heel hard merken bij starters is ofwel dat ze de leerlingen hun vriend, hun bondgenoot willen zijn en die kunnen dan de klas niet in de hand houden. Of ze hebben zoiets van ‘ik moet strikt zijn, ik moet autoritair zijn, ik mag me niet laten kennen want dan val ik door de mand.’ De balans tussen die twee (warm en strikt) is essentieel en de reflectie hierbij van ‘wie ben ik als mens. Lesgeven is nog altijd verbinden met andere mensen en als je teveel een rol speelt, dan werkt dat niet.’ – trainer klasmanagement

3.5.1.3 Leerkracht-leerling relaties vanuit het perspectief van de gehechtheidstheorie

Verschueren en Koomen (2012) onderzochten de leerkracht-leerling relatie vanuit het perspectief van deze gehechtheidstheorie (zie 3.4.4. *Fasen in ontwikkeling*). Zij stellen dat ouders de meest waarschijnlijke hechtingsfiguren zijn voor een kind en dat er tussen leerkracht en de meeste leerlingen waarschijnlijk geen gelijkaardige hechtingsband bestaat (zoals gedefinieerd door Ainsworth (1989), zie 3.4.4 *Fasen in ontwikkeling*). Toch kan de leerkracht volgens hen een *‘ad hoc gehechtheidsfiguur’* zijn voor leerlingen, die hen een veilige haven kan bieden wanneer ouders of andere primaire verzorger(s) niet aanwezig zijn. Vanuit het perspectief van de gehechtheidstheorie steunt de leerkracht-leerling relatie op drie dimensies: mate van nabijheid (warmte, openheid), mate van conflict (weerstand of disharmonie), en mate van afhankelijkheid (in welke mate de verhouding tussen leerling en leerkracht

berust op afhankelijkheid). Een effectieve, positieve en warme leerkracht-leerling relatie kenmerkt zich volgens Verschueren en Koomen (2012) door sterke nabijheid, weinig conflict en weinig afhankelijkheid. In zulke relatie zal de leerling zich veilig voelen in de klas en zal hij meer geneigd zijn om nieuwe dingen te exploreren en te leren (Verschueren & Koomen, 2012). Volgens Verschueren en Koomen (2012) zijn de hechtingsprocessen tussen leerkracht en leerling bovendien afhankelijk van de leeftijd en van de kwetsbaarheid van de leerling. Omdat de zelfregulerende vaardigheden van jonge en kwetsbare kinderen beperkter zijn, zullen zij zich vaak sneller hechten aan de leerkracht, op zoek naar veiligheid en ondersteuning (Verschueren & Koomen, 2012). De ondersteuning en veiligheid die leerkrachten bieden door zich sensitief en responsief op te stellen tegenover de behoeften van de leerling aan autonomie, verbondenheid en competentie, bepalen volgens Verschueren en Koomen (2012) mee de kwaliteit van de leerkracht-leerling relatie. Daarnaast toonde een cross-sectionele studie van Gao et al. (2021) aan dat de positieve associatie tussen de beleving van lagere schoolkinderen hun leerkracht-leerling relatie en betrokkenheid gemedieerd werd door de mate waarin hun basisbehoeften werden vervuld.

3.5.1.4 Hoe positieve leerkracht-leerling relaties uitbouwen?

“The first thing educators can do is greet their students by name with a smiling face. Intentionally build relationships with students, not just from what you know of them on paper, but personally, asking about what is important to them.” (Izard, 2016, p. 21)

Om een positieve relatie op te bouwen met de klas als groep, hoort de leerkracht volgens het model voor interpersoonlijk leraarsgedrag zowel sterk leidend te zijn, als warmte uit te stralen. Aspecten van sterk leiderschap en hoge verwachtingen vinden we ook terug in andere bouwstenen: *Bouwsteen 9: Regels en Routines*, *Bouwsteen 4: Didactiek en vakkennis*, *Bouwsteen 6: Omgaan met ongewenst gedrag* en ook in de houding van de leerkracht zelf. In deze paragraaf gaan we daarom voornamelijk in op de tweede dimensie: hoe de leerkracht een warme relatie met leerlingen kan versterken door de leerlingen vertrouwen te bieden en welkom te heten, door vriendelijk, begripvol, geïnteresseerd en waardierend te zijn.

Borremans en Spilt (2023) onderzochten deze dimensie van de leerkracht-leerling relatie via een Delphi studie met negen experts in dit onderwerp. Meer specifiek wilden zij te weten komen welke competenties beginnende leraren nodig hebben om warme, positieve leerkracht-leerling relaties op te bouwen. Samen met het panel van experts kwamen zij tot 36 basiscompetenties, geordend volgens vijf thema's: (1) het belang van leerkracht-leerling relaties, (2) sleutelconcepten om relaties te beschrijven en te begrijpen, (3) houding en reflectief functioneren, (4) specifieke strategieën om positieve relaties op te bouwen, en (5) relaties opbouwen in een diverse context. In de eerste plaats is het volgens de studie van Borremans en Split (2023) noodzakelijk om (startende) leerkrachten attent te maken op het belang van warme, positieve leerkracht-leerling relaties (Borremans & Spilt, 2023).

Ten tweede kaarten de experts belangrijke sleutelconcepten aan om relaties te beschrijven en te begrijpen. Ze verwijzen naar de gehechtheidstheorie (zie hoger), naar de zelfdeterminatietheorie voor motivatie (met verwijzing naar de psychologische basisbehoefte 'Verbondenheid', zie paragraaf 3.4.2 *Motivatie*), en de theorie rond interpersoonlijk gedrag (zie paragraaf 3.4.3 *Groepsdynamiek en interpersoonlijk gedrag*). Experts vinden het belangrijk dat leerkrachten over deze concepten leren,

zodat ze een gemeenschappelijke taal creëren om ook over de relaties te reflecteren (Borremans & Spilt, 2023). Ten derde benadrukken experts een positieve attitude tegenover leerlingen waarbij ze empathie, respect, en betrokkenheid tonen en vooroordelen uit de weg gaan. Daarbij stellen de experts ook competenties voorop die te maken hebben met het zelfbewustzijn van leerkrachten en het reflecteren over hun ideeën en overtuigingen. Bijvoorbeeld de overtuigingen die ze hebben over individuele leerlingen (bv. waarom een leerling uitdagend gedrag vertoont), overtuigingen over hun eigen verantwoordelijkheid in de leerkracht-leerling relatie en overtuigingen over de professionele dimensie van de relatie (i.e. 'hoe wil ik dat mijn relatie met leerlingen eruit ziet?').

Vervolgens brachten Borremans en Spilt (2023) specifieke strategieën onder de aandacht om positieve relaties op te bouwen: één-op-één tijd met leerlingen, complimenten geven, aandacht geven aan hun emoties, enzovoort. De experts uit hun studie associeerden deze strategieën ook met strategieën om een positieve relatie op te bouwen met ouders: een goed contact met ouders kan de leerkracht-leerling relatie volgens hen versterken. Tot slot is er aandacht nodig voor competenties omtrent het opbouwen van relaties in een diverse context (Borremans & Spilt, 2023). Aangezien leerkracht-leerling interacties met kwetsbare leerlingen vaker samengaan met negatieve gevoelens bij leerkrachten wat zich vervolgens uit in een minder positieve leerkracht-leerling relatie (Koenen et al., 2019), is het volgens experts belangrijk om extra aandacht te hebben voor deze kwetsbare leerlingen (Borremans & Spilt, 2023). Ze hebben het daarbij over leerlingen met speciale ondersteuningsnoden en leerlingen uit minderheidsgroepen op socio-economisch, cultureel of religieus vlak.

De volgende paragrafen gaan verder in op de laatste drie thema's die Borremans en Spilt (2023) identificeerden: specifieke strategieën om een positieve leerkracht-leerling relatie op te bouwen, een positieve attitude en een sterk zelfbewustzijn en reflectievermogen in functie van de relatie met leerlingen, en het opbouwen van een positieve leerkracht-leerling relatie in een diverse context.

Hartelijke begroeting en een glimlach

Het uitbouwen van positieve leerkracht-leerling relaties begint met een simpel gebaar: een hartelijke begroeting waarbij de leerkracht zijn leerlingen aanspreekt met een glimlach en bij hun voornaam (Fusarelli et al., 2022; Izard, 2016). Studies van Allday et al. (2011) en Allday en Pakurar (2007) tonen de samenhang aan tussen het aan de deur begroeten van leerlingen en een hogere mate van taakgerichtheid. Ook Omer (2019) benadrukt het belang van verwelkoming. Hij verwijst hierbij niet alleen naar de klascontext maar ook naar de schoolcontext: de leerkracht begroet elke leerling aan de deur van het klaslokaal, de schoolleiding begroet leerlingen en ouders aan de schoolpoort. Van Tartwijk et al. (2010) tonen aan dat de glimlach van de leerkracht zich niet tot de begroeting in de deuropening hoort te beperken. Zij ontdekten immers een sterke positieve correlatie tussen de frequentie dat een leerkracht (glim)lacht en door de leerling gepercipieerde gevoelens van verbinding met de leerkracht.



Aanvulling vanuit de focusgroepen

Leerkrachten tonen aan hoe een begroeting deel kan zijn van een routine waarbij de leerkracht toont dat hij de regie in handen heeft: de leerkracht als een sterke, warme leider.

‘Bij een leswissel sta ik aan de ingang en ik zeg ‘welkom’, ‘goeiedag’, ‘hoe gaat het met jou’. Het is dus niet ik die het lokaal bij hen binnenkom, maar zij die mijn leslokaal betreden. Dan weten ze ook dat het mijn regels zijn die gelden.’ – leerkracht secundair onderwijs



Praktijkvoorbeeld

In het LAB Sint-Niklaas begroet de leerkracht de leerlingen individueel aan de deur van het lokaal bij de start van de les. Dit is een schoolbreed gedragen routine: de leerkracht maakt oogcontact en noemt de leerling bij naam. Veel leerkrachten werken nadien met een startroutine: een korte, eenvoudige opdracht die op het bord staat en waar de leerlingen aan beginnen zodra ze het lokaal binnenkomen. Zo heeft de leerkracht de tijd om iedereen te begroeten en kan de les rustig en efficiënt starten.

Oprecht interesse tonen en ‘Hoe gaat het met jou?’

Volgens het rapport van de *Education Endowment Foundation* heeft het feit dat de leerkracht regelmatig tijd neemt om leerlingen te leren kennen, een grote impact op het gedrag van leerlingen (Rhodes & Long, 2019). Het gaat daarbij over oprechte interesse tonen in het persoonlijk leven van de leerlingen en wat voor hen belangrijk is: vragen naar hun weekend, vragen hoe hun sportteam het doet, enzovoort. Een handige werkvorm is de check-in en check-out aan het begin en het einde van de les waar de leerkracht vraagt hoe het met de leerlingen gaat en ruimte maakt om met de leerlingen in verbinding te gaan (Espelage et al., 2022; Hirsh et al., 2022). Hirsch et al. (2022) beschrijven bijvoorbeeld een ‘*morning check-in*’ waarbij leerlingen via een ‘*smiley-face*’ aanduiden hoe ze zich voelen. Ook een kort meditatiemoment kan volgens hen deel uitmaken van een *check-in* of *check-out*. Espelage et al. (2022) illustreren in hun studie over socio-emotioneel leren hoe proactieve cirkels deel uitmaken van een check-in of check-out aan het begin of einde van de schooldag. Dat geeft leerlingen de kans om in contact te komen met hun gevoelens en om moeilijkheden te bespreken. Belangrijk is wel deze cirkels te oefenen opdat ze een veilige omgeving kunnen vormen voor leerlingen waar ze vrij kunnen spreken zonder beoordeeld te worden (Espelage et al., 2022).



Praktijkvoorbeelden

Verschillende basisscholen starten elke ochtend met een zachte landing en een kringmoment. Tijdens de zachte landing worden leerlingen door hun ouders naar de klas gebracht en vervolgens houden de leerlingen zich rustig bezig in de klas tot de bel gaat en de les begint. (Als leerlingen ouder worden komen ze vaker zelfstandig naar de klas, zonder de ouders). Omdat leerlingen één voor één de klas binnenkomen, geeft dat meer ruimte voor de leerkracht om een check-in te doen: elke

leerling individueel begroeten, vragen hoe het gaat, eventueel een kort gesprek met de ouders. Na de zachte landing volgt een kringmoment waarbij de leerlingen en de leerkracht samen de dag starten in een (proactieve) cirkel.

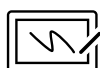
Bij veel scholen maken ook gevoelensthermometers deel uit van de ochtendroutine. Wanneer leerlingen de klas binnenkomen, 'checken ze in' en hangen hun naam of hun foto op een gevoel. In de St-Pietersschool Mechelen is er ook een hartje waar leerlingen hun foto op kunnen hangen. Door dat te doen, vragen ze de leerkracht om 'bubble time': een moment één-op-één met de leerkracht.

Ook in secundair onderwijs ZAVO Zaventem worden leerkrachten aangemoedigd hun les te starten en/of af te sluiten met een check-in/check-out. Leerkrachten doen dit door bijvoorbeeld de les te starten met een persoonlijke vraag en door leerlingen met een bal naar elkaar te laten gooien: wie de bal vangt, antwoordt de vraag.

Meer lezen? Jenaplanschool de Feniks, GAAF! Aalst, St-Pietersschool Mechelen, en Futura Geluwe.

Een positieve houding aannemen en sterktes benoemen

Howard et al. (2020) schreven in hun boek *'No more teaching without positive relationships'* diverse strategieën om de relaties tussen leerkrachten en leerlingen te versterken. Een strategie waar ook Trudel et al. (2022) naar verwijzen als onderdeel van een preventieve aanpak voor klasmanagement, is om taal te gebruiken die het zelfvertrouwen van leerlingen sterkt. Dat kan de leerkracht doen met behulp van micro-affirmaties: frequent, subtiel en expliciet bekrachtigen van positieve karaktereigenschappen, waarden, inspanningen, prestaties en aanwezigheid (Howard et al., 2020). Ook Omer (2019) moedigt leerkrachten aan om leerlingen frequent te bekrachtigen. Dat kan bijvoorbeeld door leerlingen positieve boodschappen te geven (complimenten, aanmoedigingen) mondeling, of in de vorm van briefjes, kaartjes, telefonisch (naar de ouders), enzovoort.



Praktijkvoorbeeld

In basisschool Ursulinen Mechelen gaat veel aandacht naar het geven van complimenten in functie van een positieve groepsdynamiek. Alle leerkrachten gebruiken een eigen complimentensysteem in de klas, toch is de basis gelijkaardig. Zo leren leerkrachten de leerlingen eerst aan wat een goed compliment is en hoe je dat geeft. Nadien stimuleren ze leerlingen om complimenten te geven op verschillende manieren. Bijvoorbeeld: een doos met zonnetjes die ze aan elkaar kunnen uitdelen, kiezen uit een pot pluimen, een gouden stempel in de agenda, enzovoort. Door elkaar complimenten te geven, bevorderen ze niet alleen de relaties tussen leerkracht en leerling, maar spelen ze ook positief in op de groepsdynamiek en op het competentiegevoel van leerlingen (competentie is één van de drie basisbehoeften voor autonome motivatie).

‘Complimentjes moeten persoonlijk zijn. Ze moeten uit je hart komen. Bijvoorbeeld over respect of zorgzaam zijn, niet over een mooie trui. De juf zorgt ervoor dat iedereen een compliment krijgt en dat alle complimentjes ‘goede’ complimenten zijn.’ (leerling)

Leerkracht-leerling relaties: cultureel sensitief en in partnerschap met ouders

Ook volgens Walker en Pankowski (2022) steunt effectief klasmanagement voor een groot stuk op de relatie tussen leerkracht en leerlingen. Om een band op te bouwen met leerlingen, is volgens hen partnerschap met ouders uiterst belangrijk: door met ouders te praten, leert de leerkracht de leerling en zijn context beter kennen. De thuiscontext van sommige leerlingen kan immers enorm verschillen van de schoolcontext: op vlak van taal, cultuur, socio-economische status, godsdienst, waarden, enzovoort (Walker & Pankowski, 2022). Deze kloof kan ongelijkheid creëren en in stand houden. Een longitudinale studie van Hajovsky et al. (2017) toont bijvoorbeeld aan dat leerlingen met lage socio-economische status en zwarte leerlingen een lagere mate van nabijheid en een hogere mate van conflict ervaren met hun leerkracht en ook lagere resultaten behalen. Volgens Walker en Pankowski (2022) kunnen leerkrachten de *‘levende brug’* vormen om de verschillende sociale werelden van school en thuis met elkaar te verbinden.

De leerkracht als ‘warm demander’

Vasquez (1988) onderzocht klascontexten als leerklimaat voor leerlingen uit minderheidsgroepen. Voor leerkrachten die succesvol bleken in het creëren van een leerklimaat voor leerlingen van kleur, introduceerde hij de term *‘warm demander’*: leerkrachten die hun standaarden niet verlagen en tegelijk begripvol en helpend optreden voor deze leerlingen. Ondertussen is *‘de leerkracht als warm demander’* een wijdverspreid begrip geworden, voornamelijk in het kader van *culturally responsive teaching*. Bondy en Ross (2008) beschrijven de *warm demander* als een warme, begripvolle leerkracht die tegelijk ook veeleisend is en hoge verwachtingen stelt. Met andere woorden, een leerkracht die hoog scoort op de invloedsdimensie én op de nabijheidsdimensie volgens het model voor interpersoonlijk leraarsgedrag (Créton & Wubbels, 1984). Bondy en Ross (2008) beschrijven verschillende acties die eigen zijn aan een leerkracht als *warm demander*:

1. *‘Warm’*: bouwt persoonlijke relaties op met leerlingen door interesse te tonen in hun leven; is helpend, voorziet voldoende leerondersteuning opdat leerlingen hun doelen kunnen bereiken; bekrachtigt positief gedrag, is waarderend; leert de cultuur en de context van leerlingen kennen; houdt er rekening mee dat de eigen cultuur, waarden, normen en overtuigingen kunnen verschillen van die van de leerlingen.
2. *‘Demander’*: communiceert duidelijke, hoge verwachtingen en is hier consistent in; houdt vol in verwachtingen, tot alle leerlingen deze hebben bereikt; vertelt leerlingen ook dat hij/zij in hen gelooft.

Wilson en Corbett (2001) bestudeerden de percepties van *urban students* over goed lesgeven. Daarbij interviewden ze een groot aantal leerlingen uit het secundair onderwijs in grootstedelijke context. Daarin beschreef een leerling haar leerkracht als: *‘She’s mean but out of the kindness of her heart.’*

Deze leerkracht is erin geslaagd om tegelijkertijd streng, vastberaden en veeleisend te zijn, een gedisciplineerd klasklimaat te installeren met hoge verwachtingen voor alle leerlingen. En tegelijkertijd de leerlingen te overtuigen van haar goede intenties door zich zorgzaam en betrokken op te stellen. Een belangrijk aspect van betrokkenheid tonen in multiculturele klassen, is om interesse te tonen in de culturele achtergrond van leerlingen (Bondy & Ross, 2008; Milner, 2006). Dit aspect komt nog verder aan bod in *Bouwsteen 3: Cultureel responsief lesgeven*.

Wanneer het moeilijk is om een positieve leerkracht-leerling relatie op te bouwen

Teitler en Teitler (2022) benadrukken dat niet alle leerlingen spontaan meegaan in de positieve relatie die de leerkracht met hen wil opbouwen. Leerlingen die zogenaamd ‘straatcultuurgedrag’ vertonen, zetten zich vaak af tegen de verwachtingen van de school en van de leerkracht. Dat maakt het voor leerkrachten vaak moeilijk om positieve relaties op te bouwen met deze leerlingen. Leerkrachten blijken bovendien minder sensitief en meer controlerend ten opzichte van leerlingen die uitdagend gedrag stellen (Rimm-Kaufman et al., 2002 geciteerd in Spilt et al., 2012). Hoewel het voor leerkrachten soms moeilijk is een positieve relatie op te bouwen met leerlingen die hevig straatcultuurgedrag vertonen, is een persoonlijke en affectieve relatie met de leerkracht voor deze leerlingen vaak een grote motivator om zich wél in te zetten in de les (El Hadioui et al., 2019; Teitler & Teitler, 2022). Teitler en Teitler (2022, p. 159) moedigen leerkrachten daarom aan deze leerlingen niet op te geven, integendeel: *‘leerlingen met straatcultuurgedrag moet je aan je binden.’*

Spilt en collega’s (2012) verwijzen naar het onderzoek van Pianta (1999) om te beschrijven hoe mentale representaties van leerkrachten over hun relatie met een leerling het gedrag van die leerling beïnvloedt. Als deze mentale representatie negatief is en de leerkracht daar (on)bewust naar blijft handelen, zal dit het gedrag van de leerling ook negatief beïnvloeden. Wanneer de leerling ongewenst gedrag vertoont zal de leerkracht dit sneller negatief interpreteren met negatieve emoties en gedachten. Daardoor zal de leerkracht minder sensitief reageren op het gedrag en bijvoorbeeld sneller straffend optreden. Figuur 3.5 toont hoe het negatieve gedrag van de leerling hierdoor op zijn beurt wordt beïnvloed, waardoor een negatieve spiraal kan ontstaan in leerkracht-leerling relatie (Spilt et al., 2012).

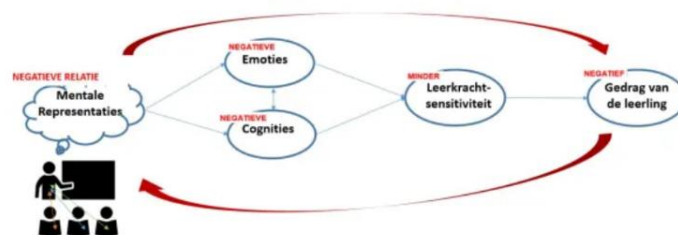


Fig. 3.5. Negatieve spiraal van interacties tussen leerkracht en leerling. Overgenomen uit *Leerkracht-leerling relaties verbeteren: een blik op je eigen blik* door K. Koenen, 1 april 2019, van *Opgroeien: Wetenschapsblog over de ontwikkeling van jong en oud*.

Koenen et al. (2019) onderzochten de dagelijkse negatieve emoties die leerkrachten ervaren in interacties met leerlingen. 71 leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs type 3 (leerlingen met emotionele of gedragsstoornis) hielden gedurende drie weken een dagboek bij over hun interacties met leerlingen en de gevoelens die zij daarbij ervaarden. Op basis daarvan onderscheidden ze twee

soorten negatieve emoties bij leerkrachten: activerende negatieve emoties die aanzetten tot actie (bijvoorbeeld op een boze manier duidelijk maken hoe een leerling zich wel of niet hoort te gedragen) en deactiverende negatieve emoties die aanzetten tot passiviteit (bijvoorbeeld vanuit het gevoel van hulpeloosheid een leerling negeren). Over het algemeen vonden Koenen et al. (2019) weinig negatieve emoties bij leerkrachten. Wel vonden zij dat een negatieve dynamiek tussen een leerkracht en een leerling met een gedragsstoornis vaker resulteert in activerende negatieve emoties. Deactiverende negatieve emoties werden dan weer vaker teruggevonden bij startende leerkrachten. Tot slot stelden ze vast dat beide vormen van negatieve emoties minder werden ervaren door leerkrachten met een sensitieve, ondersteunende leerkrachtenstijl (leerkrachten die hoog scoren op de nabijheidsas). Ook leerkrachten met een hoge mate van zelfeffectiviteit (hoog competentiegevoel) ervaren minder negatieve emoties en komen daardoor minder in een negatieve spiraal van interactie terecht (Koenen et al., 2019).

Reflecteren over leerkracht-leerling interacties

Om leerkracht-leerling interacties met leerlingen die regelmatig probleemgedrag vertonen niet te laten escaleren in een negatieve spiraal, roepen Spilt en collega's (2012) op tot '*relationship-focused reflection*'. Problematische leerkracht-leerling relaties zijn volgens hen vaak gekenmerkt door conflict en door gevoelens van kwaadheid en hulpeloosheid bij leerkrachten. De interventies die Spilt en collega's (2012) uitvoerden in hun studie naar het ondersteunen van leerling-leerkracht relaties met leerlingen die moeilijk gedrag vertonen, focussen daarom op reflectie over de mentale representaties van de leerkracht, om zo het gedrag van de leerkracht te beïnvloeden. Dat doen ze via coaching, reflectiegesprekken over leerkracht-leerling interacties op basis van video-beelden en via interpersoonlijke vaardigheidstraining (op basis van het model voor interpersoonlijk leraarsgedrag). De interventies tonen positieve veranderingen aan in zowel de perceptie van de leerkracht over de relatie met de desbetreffende leerling(en), als in hun gedrag (Spilt et al., 2012).

Zoals Spilt en collega's (2012) aantonen, kan reflecteren over de leerkracht-leerling interacties zeer waardevol zijn om betere relaties op te bouwen met leerlingen. Verschillende Nederlandstalige bronnen reiken hiervoor reflectie-instrumenten of -oefeningen aan. Dekeyser (2018), Verbeeck, Leroy en Struyf (2016), en Valcke en Decraene (2020) verwijzen bijvoorbeeld naar het model voor interpersoonlijk leraarsgedrag van Créton & Wubbels (1984) met bijbehorende vragenlijst. Een interessante oefening voor leerkrachten is om de Vragenlijst voor Interpersoonlijk Leraarsgedrag (VIL) zelf in te vullen (en zo zichzelf in het model te plaatsen) en dit resultaat te vergelijken met hoe leerlingen naar de relatie kijken. Valcke en Decraene (2020) verwijzen naar de reflectievragen van Deboutte (2008, p. 152) waarbij leerkrachten moeten inschatten welk leraarsgedrag dat gesitueerd kan worden op de assen hen meer of minder eigen is. Van Geel (2012) benadrukt daarbij wel het belang van een breed gedragsrepertorium voor leerkrachten: de ideale leerkracht bevindt zich over het algemeen boven op de invloedsas en rechts op de samen-as, maar bevindt zich daar niet altijd. Het is belangrijk dat leerkrachten hun gedrag kunnen afstemmen op de situatie en op de klasgroep.



Aanvulling vanuit de focusgroepen

Ook de wetenschappers in de focusgroepen stellen leerkrachten voor om te reflecteren over hun relaties met leerlingen en met de klas als groep. Daarbij benadrukken zij het perspectief van de leerling en je als leerkracht bewust zijn van hoe je bij de leerlingen overkomt. Zij raden daarom aan om niet alleen als leerkracht de VIL vragenlijst in te vullen en zichzelf op het model van interpersoonlijk leraarsgedrag te plaatsen (zie 3.4.3.1 *Roos van Leary*), maar ook om leerlingen te vragen deze vragenlijst in te vullen over hun leerkracht.

‘Weet jij hoe jij overkomt? Assertiviteit, leiderschap voor een groep, enzovoort. Je moet dat weten hoe je daarin overkomt en leren hoe je daarmee omgaat. Je leerlingen vullen de roos van Leary in. Jij vult dat voor jezelf ook in. Je maakt het gemiddelde van dat van je leerlingen en vergelijkt dat met dat van jezelf. En als dat heel ver van mekaar afwijkt, dan heb je een probleem. De perceptie van de leerlingen is de waarheid, niet wat jij denkt dat je aan het doen bent. En als het blijkt dat het goed is, vanuit je leerinstrument, dan moet je weten waarom het goed is en hoe je het blijft onderhouden.’ – expert groepsdynamica

De reflectie-instrumenten van Créton en Wubbels (1984) en van Deboutte (2008) dienen vooral om te reflecteren over de interpersoonlijke relatie die de leerkracht heeft met de klas als groep. Om te reflecteren over de leerkracht-leerling relatie met individuele leerlingen, verwijzen Verschueren en Koomen (2012) naar de *Student-Teacher Relationship (STR) Scale* van Pianta (2001). Deze *STR-Scale* is ontworpen vanuit de gehechtheidstheorie (zie hoger) om te reflecteren over de hechtheid van de relatie tussen leerkracht en leerling, gericht op leerkrachten die lesgeven in het basisonderwijs. Deze schaal bevat vragen die gaan over de mate waarin de leerling troost komt zoeken bij de leerkracht (afhankelijkheid), over hoe gemakkelijk de leerkracht gevoelens van boosheid of irritatie krijgt als gevolg van het gedrag van deze leerling (conflict), over de mate van harmonie die de leerkracht ervaart met de leerling (nabijheid), enzovoort (Pianta, 2001).

3.5.1.5 Leerkracht-leerling relaties in Vlaanderen

Uit Tabel 3.5 in het Vlaams rapport van TALIS-2018 leren we dat leerkrachten in het Vlaamse onderwijs meestal positief staan tegenover hun relaties met leerlingen, ook in vergelijking met andere landen.

		Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
		VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
Leraren en leerlingen kunnen meestal goed met elkaar opschieten	*	98.4	98.0=	96.4	97.0=	96.8=
De meeste leraren in deze school menen dat het welzijn van de leerlingen belangrijk is	*	99.2	98.7=	98.5	97.6 ▼	97.0 ▼
De meeste leraren in deze school zijn geïnteresseerd in wat leerlingen te zeggen hebben	*	97.7	96.7 ▼	94.6	93.1 ▼	95.2=
Als een leerling uit deze school extra ondersteuning nodig heeft, dan geeft de school die ook	*	96.5	85.1 ▼	97.7	90.9 ▼	93.4 ▼
Leraren kunnen op elkaar een beroep doen	*	96.5	92.0 ▼	94.2	88.5 ▼	90.3 ▼

* Significant verschil ($p < .05$) tussen lager onderwijs en eerste graad secundair onderwijs.

Tabel 3.5. Percentage leraren dat het ‘eens’ of ‘helemaal eens’ is met de volgende stellingen omtrent de kwaliteit van de relatie tussen leerlingen en leraren op school. Overgenomen uit het *Vlaamse rapport van TALIS (2018)*.

Toch tonen resultaten uit dezelfde studie aan dat het voor leerkrachten in het Vlaamse onderwijs niet altijd gemakkelijk is om een goede relatie op te bouwen met al hun leerlingen. 5.3% van de schoolleiders in het lager en 12.5% in de eerste graad van het secundair onderwijs geven aan dat ze

‘wekelijks tot dagelijks met intimidatie of verbale beledigingen van leraren of personeel’ te maken hebben. In de eerste graad van het secundair onderwijs is dat beduidend meer dan in de rest van de EU-14 landen. Niet alleen blijken leraren regelmatig het slachtoffer van intimidatie of verbale beledigingen door leerlingen, ook de cijfers van intimidatie of pesten tussen leerlingen onderling liggen een stuk hoger dan in de rest van Europa (Tabel 3.6). Wel is het belangrijk te weten dat deze TALIS-2018 resultaten in Tabel 3.6 gebaseerd zijn op de percepties van schoolleiders. Verschillen in percepties kunnen deze resultaten kleuren.

		Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		
		VL	EU-5	VL	EU-14	PISA-6
Vandalisme en diefstal		1.0	1.1=	5.3	2.0=	2.0=
Intimidatie of pesten onder leerlingen (of andere vormen van verbaal beledigen)		30.4	11.5 ▼	40.3	13.5 ▼	11.6 ▼
Fysieke verwondingen veroorzaakt door geweld onder leerlingen	*	7.1	3.2=	0.4	1.1=	0.6=
Intimidatie of verbaal beledigen van leraren of personeel		5.3	5.3=	12.5	3.7 ▼	2.8 ▼
Gebruik/bezit van drugs en/of alcohol		0.0	0.3=	2.2	0.8=	1.1=
Meldingen van leerlingen of ouders/voogden over kwetsende informatie op het internet over leerlingen	*	0.3	0.8=	9.2	2.6 ▼	1.1 ▼
Meldingen van leerlingen of ouders/voogden over ongewenst elektronisch contact tussen leerlingen (bv. via sms, e-mails, online)	*	0.0	1.0 ▲	15.6	4.5 ▼	2.0 ▼

* Significant verschil ($p < .05$) tussen lager onderwijs en eerste graad secundair onderwijs.

Tabel 3.6. Percentage schoolleiders die ‘wekelijks’ of ‘dagelijks’ de bovenstaande incidenten omtrent veiligheid op school aangeven.

3.5.2 Bouwsteen 2: Ouders als partner

‘The involvement of parents can contribute to a positive school climate and an increased commitment to educational outcomes when students, parents, teachers, and leaders work together for student success.’ (Fusarelli et al., 2022, p. 277)

Het belang van ‘family engagement’ of ‘ouderbetrokkenheid’ wordt zowel in de internationale als in de Nederlandstalige literatuur rond klasmanagement sterk benadrukt. Zo bevat het *Handbook of Classroom Management* een hoofdstuk over ‘Why effective classroom management depends on teachers’ abilities to engage families’ (Walker & Pankowski, 2022). Ook de boeken *Lessen in orde* (Teitler & Teitler, 2022) en *Klasmanagement en reflectie* (Valcke & Decraene, 2020) besteden respectievelijk één van hun vijf en één van hun zes hoofdstukken aan ouders. Bennett (2020) noemt ouders de potentieel grootste bondgenoten van leerkrachten en ook Omer (2019) spreekt over ouders en leerkrachten als ‘een noodzakelijk verbond’. Dat is immers een uitgangspunt van *Nieuwe autoriteit: Verbindend gezag voor het onderwijs* (Omer, 2019) en het bijbehorende PEN-programma van nieuwe autoriteit (Amiel & Maimon, 2019). Ouders, leerkrachten en schoolteam vormen samen een netwerk dat vastberaden en met zorg aanwezig is om het kind/de leerling te begeleiden in zijn ontwikkeling. Volgens Walker en Pankowski (2022, p. 236) gaat ouderbetrokkenheid in functie van klasmanagement vooral over vertrouwen en communicatie tussen leerkracht en ouders: *‘Teacher-parent trust and communication appears particularly important in reducing two classroom management concerns, challenging child behaviors (Ogg et al., 2021) and on-task behavior (Fefer et al., 2020).’* In functie van klasmanagement kozen we daarom ook voor de term ‘ouder als partner’: de ouder als bondgenoot van de leerkracht (Bennett, 2020), op basis van vertrouwen en goede communicatie (Walker & Pankowski, 2022) en, naast het schoolteam, als lid van een aanwezig en zorgend netwerk voor het kind/de leerling (Omer, 2019).

3.5.2.1 De ouder als partner in functie van klasmanagement

In de literatuur worden positieve effecten van partnerschap met ouders op (verschillende aspecten van) klasmanagement beschreven. Verschillende studies gaan in op de effecten van ouderbetrokkenheid op het taakgericht gedrag van leerlingen, hun motivatie en betrokkenheid voor school. Andere studies tonen ook de effecten van ouderbetrokkenheid aan op de sociale vaardigheden en het gedrag van leerlingen en hun zelfregulatie. Daarnaast blijken, net als relaties met leerlingen, ook relaties met ouders enorm belangrijk voor de zelfeffectiviteit van leerkrachten. Tot slot bekijken we partnerschap met ouders door de lens van Nieuwe Autoriteit (Omer, 2011, 2019).

Taakgericht gedrag, motivatie en betrokkenheid

Fefer et al. (2020) gingen het effect na van positieve contacten met ouders op het taakgericht gedrag van leerlingen. Leerkrachten uit het basisonderwijs werden gevraagd om tweewekelijks een e-mail te sturen naar ouders met een positieve boodschap over het gedrag van hun kind. Dat leidde volgens Fefer et al. (2020) tot een hogere mate van taakgericht gedrag bij leerlingen. Bovendien rapporteerden leerkrachten de interventie in deze studie over het algemeen als gemakkelijk en de tijd en moeite waard. Ook Marzano (2010) benadrukt het belang van communicatie met ouders in functie van taakgericht gedrag van leerlingen. Hij verwijst naar een studie van Miller et al. (1998, geciteerd in Marzano, 2010) naar de effectiviteit van straffen en belonen waar zowel leerlingen als ouders bevreemd

worden over de meest krachtige consequentie bij (on)gewenst gedrag. Daaruit blijkt dat communicatie met het thuisfront kan worden ingezet als een krachtige consequentie op het gedrag van leerlingen. Dat bedoelen Miller et al. (1998, geciteerd in Marzano, 2010) zowel positief als negatief: ouders aanspreken om waardering te tonen voor het gewenste gedrag van hun kind én ouders aanspreken op het ongewenste gedrag van hun kind. In deze studie kregen ouders en leerlingen een lijst met 10 mogelijke consequenties voor ongewenst gedrag, en 10 mogelijke manieren om gewenst gedrag te waarderen. Ouders plaatsten in beide gevallen *'ouders inlichten'* op nummer één, leerlingen kozen in beide gevallen op de tweede plaats voor *'ouders inlichten'* als meest effectieve reactie op hun gedrag. Tot slot onderzochten Fan en Williams (2010) via meervoudige regressieanalyses de effecten van ouderbetrokkenheid op verschillende predictorvariabelen van academisch succes, zoals betrokkenheid en motivatie. Verschillende vormen van ouderbetrokkenheid toonden significant positieve effecten op zowel de betrokkenheid van leerlingen als op hun motivatie. Twee vormen van ouderbetrokkenheid waar in dit effect naar verwezen wordt, zijn oudercontacten op aanvraag van de school en de ambitie van ouders op vlak van hoger onderwijs voor hun kind.

Sociale vaardigheden, gedrag van leerlingen en zelfregulatie

Smith et al. (2019) onderzochten ouderbetrokkenheid (*'family-school engagement'*) in een empirische studie met meer dan 3000 leerlingen en 200 leerkrachten. Zij vonden een significant positief effect van familie-school betrokkenheid op het prosociaal gedrag van leerlingen. Bovendien rapporteren zij een lage mate van familie-school betrokkenheid als predictor voor concentratieproblemen, ongewenst gedrag en emotie disregulatie bij leerlingen. Ook de meta-analyse van Sheridan et al. (2019) bevestigt een positief effect van familie-school interventies op de sociale vaardigheden en het gedrag van leerlingen. Daaronder verstaan zij sterkere prosociale vaardigheden, positievere leerling-leerling relaties, meer zelfregulatie en een vermindering in externaliserend probleemgedrag. Ogg en collega's (2021) tonen in een empirische studie in het kleuteronderwijs het belang aan van vertrouwen tussen ouders en leerkrachten. Een hogere mate van vertrouwen tussen ouders en leerkrachten voorspelde een lagere mate van externaliserend probleemgedrag bij de leerling, gerapporteerd door zowel de ouders als de leerkrachten. Tot slot bestudeerde Mantzicopoulos (2005) conflicterende relaties tussen leerlingen in de kleuterschool. Hij stelde vast dat wanneer ouder-school relaties minder positief zijn, er zich meer conflicten voordoen tussen leerlingen onderling.

Zelfeffectiviteit van leerkrachten

Skaalvik en Skaalvik (2010) onderzochten de zelfeffectiviteit van leerkrachten en ontdekten daarbij een positief verband met leerkracht-ouder relaties. Wanneer leerkrachten wantrouwen voelen van ouders, wanneer ouders zich kritisch uitdrukken of wanneer het moeilijk is om samen te werken met ouders, heeft dit een negatieve impact op de zelfeffectiviteit van leerkrachten (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Leerkrachten met een lagere mate van zelfeffectiviteit ervaren vaak meer stress, wat hun klasmanagement moeilijker maakt (McCarthy et al., 2022).

Nieuwe autoriteit: opvoeders op één lijn

Nieuwe Autoriteit is een autoriteitsconcept dat ondertussen wijdverspreid is in scholen. Omer (2011; 2019) beschrijft deze nieuwe visie op autoriteit als *'verbindend gezag'*. Nieuwe Autoriteit vindt zijn ingang in scholen via het PEN-programma dat steunt op drie peilers: *Presence, Empowerment, Netsupport* (Amiel & Maimon, 2019). Vanuit deze visie wordt het belang van samenwerking tussen opvoeders (leerkrachten, ouders en schoolteam onderling) sterk benadrukt. Verbindend gezag vindt

zijn kracht in een ondersteunend netwerk ('netsupport'), zoals in het PEN-programma wordt beschreven: *'De kracht van een Nieuwe Autoriteitsfiguur wordt gemeten in zijn vermogen om zoveel mogelijk connecties te creëren die het mogelijk maken om een net te weven van supporters die zijn of haar acties ondersteunen.'* (Amiel & Maimon, 2019). Het gaat er dus om de ouders samen met de leerkrachten en de rest van het schoolteam op één lijn te krijgen als ondersteunend netwerk voor de leerling. Omer (2019) benadrukt dat ouders en leerkrachten in hetzelfde schuitje zitten: allebei hebben ze het beste voor met het kind en willen ze het kind/de leerling zo goed mogelijk helpen in zijn ontwikkeling, ook al botsen ze soms op weerstand. Daarom kunnen ze maar beter de handen in elkaar slaan.

Vooraleer Omer (2019) start met de positieve effecten van een goede band tussen ouders, leerkrachten en school en hoe er aan die band kan gewerkt worden, waarschuwt hij voor de negatieve gevolgen van ruzies tussen ouders en leerkrachten. Leerkrachten krijgen wel eens te maken met beschuldigingen, klachten, bedreigingen of negatieve commentaren van ouders. Dat kan leiden tot confrontaties die de leerkracht en andere betrokkenen in het schoolteam best zorgvuldig aanpakken en proberen te herstellen. Indien dat niet gebeurt, kunnen dergelijke confrontaties het gezag van de leerkracht ondermijnen: de leerling is er zich van bewust dat hij zijn ouders 'aan zijn kant' heeft en dat zal hem aanwakkeren om ongewenst gedrag verder te zetten of zelfs te versterken (Omer, 2019). Bovendien zullen leerkrachten die zich bedreigd voelen door ouders meer geneigd zijn toekomstige conflicten te vermijden door problematisch gedrag door de vingers te zien (Omer, 2019). Op die manier wordt volgens Omer (2019) het gevoel van orde en veiligheid in de klas ondermijnd.



Aanvulling vanuit de focusgroepen

Leerkrachten, directies en leerondersteuners uit de focusgroepen evalueren ouderbetrokkenheid als een belangrijke bouwsteen (zie *Bijlage 1, paragraaf 1.4.3*). Het blijkt echter niet altijd eenvoudig om ouderbetrokkenheid te verwezenlijken: in de focusgroepen met leerkrachten kleurde deze bouwsteen volledig rood (d.w.z. ouderbetrokkenheid is belangrijk, maar verloopt moeilijk), directie en leerondersteuners stonden gemengd positief en negatief tegenover de kwaliteit van ouderbetrokkenheid in hun school.

Hierbij is er wel een duidelijk verschil tussen leerkrachten uit het basis- en het secundair onderwijs en tussen dorpsscholen en stedelijke scholen met een divers leerlingenpubliek.

'Wij zijn een typische dorpsschool. Ouders kunnen wij heel gemakkelijk bereiken, aan de schoolpoort, via broertjes of zusjes, via de opvang. En problemen met andere talen hebben wij ook niet. Wij organiseren oudercontacten en wij zien alle ouders. Niet dat dat vanzelf gaat bij iedereen, wij moeten er ook een paar meerdere keren aanspreken maar uiteindelijk zien wij wel alle ouders. En ze komen ook helpen in de klas. Ouders die hoekenwerken komen begeleiden, brei-ouders, haak-ouders, ...' – leerkracht lager onderwijs

Leerkrachten en directies in scholen in grootstedelijke context met een divers leerlingenpubliek geven aan een lage mate van ouderbetrokkenheid te ervaren. Barrières die zij ervaren, bevinden zich vooreerst op vlak van communicatie (anderstalige ouders). In het geval van een taalbarrière

geven CLB-medewerkers en leerondersteuners de tip om goed na te gaan of de ouders alles begrijpen, door bijvoorbeeld het gesprek te laten samenvatten door de ouders zelf.

‘Wij zijn een stadsschool. Leerlingen komen van heel ver en ouders zien wij alleen op een functioneringsgesprek of een tuchtgesprek. En dan is er zeker het probleem van de taal. Je bent dan dikwijls afhankelijk van broers of zussen om de informatie door te krijgen. Dus ouderparticipatie is bij ons zeker een probleem.’ – leerkracht secundair onderwijs



Praktijkvoorbeeld

Scholen overbruggen taalbarrières met ouders op verschillende manieren. Ze hebben een taalverantwoordelijke op school of een brugfiguur die meerdere talen spreekt en/of een netwerk heeft van vrijwillige tolken. Sint Maria Geel doet beroep op oud-leerlingen en houden contactgegevens bij van oud-leerlingen die vrijwillig tolken bij oudergesprekken



Aanvulling vanuit de focusgroepen

Leerkrachten en directie geven in de focusgroepen aan dat de betrokkenheid van ouders noodzakelijk is om leerlingen optimaal te kunnen ondersteunen in hun leerproces en hun gedrag op school. Daarom moedigen ze aan om niet op te geven in het nemen van initiatieven om moeilijk bereikbare ouders toch te betrekken.

“Als leerlingen voelen dat ouders en leerkrachten nauw contact hebben met elkaar, dan heeft dat veel invloed op het gedrag van de leerling.” – leerkracht lager onderwijs

Ook de kritische ouders die zich naar de perceptie van de leerkracht dan weer té betrokken opstellen, verhogen de druk op de leerkracht en zijn klasmanagement. Leerkrachten staan daardoor soms onzeker voor de klas en reageren op sommige kinderen milder dan op andere kinderen, uit schrik voor de reactie van de ouders. Om sterk in hun schoenen voor de klas te kunnen staan, moeten ze zich gesteund voelen. Als ze die steun niet krijgen van de ouders, verwachten ze die van directie.

“Wij hebben een directie die absoluut achter haar leerkrachten staat. En dat is een enorme troef. Wij weten, als er een leerling wordt buiten gestuurd en dat gebeurt niet veel, dan zal de directie ons horen én de leerling horen. Maar de directie zal niet principieel de kaart van de leerling en de ouders trekken. Dat wil zeggen dat wij ons wel heel erg gesteund voelen door de directie. Onze directie zegt vaak ‘Wij zijn het hitteschild. Naar ouders toe, naar de maatschappij toe.’ En wij voelen dat ook aan.” – leerkracht secundair onderwijs

3.5.2.2 Ouders als partner betrekken: Hoe?

Goed contact vanaf de start

Dat de verhouding leerkracht/school – ouder – leerling best bestaat uit positieve relaties tussen alle actoren onderling, is ondertussen duidelijk. Ten eerste vraagt een goede leerkracht-ouder relatie om een goed contact vanaf de start (Omer, 2019). Bennett (2020) stelt voor om als leerkracht een persoonlijk, informeel gesprek te plannen met elke ouder nog voor het schooljaar begint. In dat gesprek stelt de leerkracht zichzelf voor en vertelt hij dat hij ernaar uitkijkt om les te geven aan hun kind, wat hij de leerlingen gaat leren, en vraagt hij de ouders wat zij nog kwijt willen: ‘Hebben zij nog vragen? Is er iets dat de leerkracht moet weten over hun kind?’ Zo kan de leerkracht vermijden dat het eerste contact met ouders pas komt wanneer er zich een incident of probleem voordoet. Wanneer er op dat moment al een goede relatie met de ouders bestaat, start het contact niet vanuit een negatieve ervaring, en zullen ouders meer bereid zijn om samen te werken en samen het probleem aan te pakken. Dat licht Bennett (2020) toe aan de hand van het Benjamin Franklin Effect. Het Benjamin Franklin Effect is een psychologisch fenomeen dat stelt dat mensen positiever staan tegenover diegenen die ze al eens eerder een dienst hebben bewezen. Wanneer ouders en school al bij het begin van het schooljaar een gesprek hebben gehad op vraag van de school (dienst die ouders aan de school bewijzen), zullen ouders positiever staan tegenover de school. Dat maakt dan weer dat ze meer geneigd zullen zijn om een volgende keer nog eens op gesprek te komen, om te luisteren naar het advies van de school, en om samen te werken met de school.



Aanvulling vanuit de focusgroepen

Verschillende lagere scholen organiseren wekelijks een moment waarop ze alle ouders vrijblijvend uitnodigen voor een koffie en een babbel. Deze informele momenten bevorderen de verbinding met ouders en versterken het netwerk van de school. Sommige scholen grijpen dat moment aan om maatschappelijke thema's te bespreken of sociale organisaties uit te nodigen.

‘In een school waar ik kom in Borgerhout worden er babbelboxen georganiseerd. Daar worden ouders laagdrempelig uitgenodigd en het gaat ook over maatschappelijke thema's. Huis van het Kind komt zich voorstellen, het CLB en andere organisaties. Al aan de schoolpoort worden ouders ‘binnengesmokkeld’. Via mond-aan-mond reclame worden ze warm gemaakt om meer betrokken te worden: om mee te helpen met knutselactiviteiten, om wafels te komen bakken bij de kleuters, enzovoort.’ - leerondersteuner

In sommige scholen organiseren ‘moedergroepen’, een verbindend babbel-en koffiemoment enkel voor moeders. In veel scholen in diverse context is dat een manier om meer mama's te betrekken. Al is het ook zinvol om stil te staan bij de impliciete boodschap die de school daarmee geeft en ook papa's voldoende te betrekken.

‘Zet niet alleen in op moeders. In veel kleuter- en lagere scholen worden de mama's aangesproken. Maar in het secundair worden papa's ineens wel op het appel verwacht. Dat zorgt bij ons voor problemen. Daardoor hou je bovendien een culturele opvatting in stand die in deze maatschappij niet werkt. School is de poort

waardoor je binnenstapt in een maatschappij en die bestaat uit mannen, vrouwen, en alles daartussenin.’ – directeur secundair onderwijs



Praktijkvoorbeelden

Zowel secundaire als lagere scholen zorgen ervoor dat ze ouders ook op andere momenten dan oudercontacten bereiken. Scholen merken immers dat ze door ouders te motiveren en aan de school te binden, ze ook leerlingen aan de school verbinden.

- Op de secundaire school Sint Maria Geel is er in het begin van het schooljaar een **oudermarkt** zodat ouders op een warme, informele manier kennismaken met het schoolteam en met andere ouders. De school overloopt er de praktische informatie die bij de start van het schooljaar hoort en biedt hulp bij de werking van Smartschool. Door ook de verschillende sociale diensten van Stad Geel op hun oudermarkt uit te nodigen, faciliteren ze meteen ook de weg naar sociale of financiële ondersteuning. Doordat deze praktische informatie op de oudermarkt gegeven wordt, kan in het eerste oudercontact kennismaking centraal staan. Op dit gesprek in september bespreekt de mentorleerkracht, samen met de leerling en de ouders, de sterktes van de leerling, de groeipunten, de ondersteuningsnoden, enzovoort. Zo leggen leerling, leerkracht en ouder(s) van bij de start van het schooljaar een positief fundament voor een partnerschap bij eventuele moeilijke situaties in de toekomst.
- In Visitatie Mariakerke merkten leerkrachten dat het moeilijk was om de ouders van leerlingen in hun B-stroom te bereiken. Om een positief contact op te bouwen met ouders vanaf de start, doet de brugfiguur een **huisbezoek** bij alle leerlingen van de B-stroom.
- Veel basisscholen laten ouders een kwartier tot een half uur voor de start van de lesdag, mee in de klas komen. Deze **‘zachte landing’** geeft de leerkrachten dagelijks de mogelijkheid om met de ouders te spreken, wat zeker bij jonge kinderen een meerwaarde is. Ouders kunnen de leerkracht laten weten hoe hun kind op school aankomt (een slechte nacht gehad? Stress van thuis? Moet een ruzie nog uitgepraat worden?). Voor jonge kleuters loopt het afscheid nemen van ouders ook vlotter door de geleidelijke overgang: ouders komen mee naar de klas, spelen nog even samen en gaan dan pas naar huis.
- Naast een wekelijks **koffiemoment** organiseert de St-Pietersschool Mechelen een maandelijks **forum** waarop ouders welkom zijn. Tijdens dat forum presenteert telkens één klas het schoolnieuws van de afgelopen maand: projecten die in de school gaande zijn, thema’s waar de school mee bezig is en de jarigen van de voorbije maand worden gevierd. Ouders kunnen daarna aansluiten bij het koffiemoment. Op dergelijke momenten legt de brugfiguur ook contact met anderstalige ouders en nodigt hen uit om **Nederlandse les** te volgen op school. Hiervoor werken ze samen met het volwassenenonderwijs in Mechelen.
- Om informatie snel tot bij de ouders te krijgen, werken ze op sommige basisscholen met een **klasouder**. Deze persoon bezorgt de praktische informatie of hulpvragen aan andere ouders van de klas via een Whatsapp-groep. Op die manier bereikt informatie uit de school

de ouders vaak iets sneller en komen leerkrachten soms ook meer te weten wat er zoal leeft bij de ouders.

Oudergesprekken

Een belangrijk onderdeel van de ‘ouder als partner’-relatie, is ouders feedback geven over het gedrag van hun kind (Bennett, 2020; Fusarelli et al., 2022; Marzano, 2010; Walker & Pankowski, 2022). Wanneer een leerling moeilijk gedrag stelt, is het belangrijk om de ouders duidelijk te maken dat ze bericht worden vanuit een zorg voor hun kind (Omer, 2019; Bennett, 2020). Daarom benadrukt Bennett (2020, p. 339) de boodschap die leerkrachten en schoolleiders moeten meegeven wanneer ze ouders contacteren: *‘U doet ertoe. Uw kind doet ertoe. Zijn leren doet ertoe, zijn gedrag doet ertoe. Ik geef om al deze zaken. Ik heb uw hulp nodig om hem te helpen. Laten we het samen verbeteren.’* Daarnaast benadrukt Omer (2019) het belang van een transparante, positieve houding in oudergesprekken: enerzijds door de positieve ambities van ouders te erkennen, maar ook de reële moeilijkheden die zij ondervinden. Ook Walker en Dotger (2012) benadrukken het aanhouden van een empathische houding tegenover de leerling en zijn ouders, en van positieve verwachtingen met een focus op de sterktes, het welbevinden en de academische vooruitgang van de leerling.



Tips uit onderzoek

Verschillende auteurs beschrijven **een gedetailleerd script of stappenplan voor oudergesprekken** (Dekeyser, 2018; Teitler & Teitler, 2022; Walker & Dotger, 2012). Deze stappenplannen worden hieronder samengevat in zes fasen:

Fase 1. Dekeyser (2018) benadrukt in de eerste plaats het belang van een goede voorbereiding: het doel, de inhoud en het verloop van het gesprek in kaart brengen. Bennett (2020) beschrijft dit als het uitwerken van een script voor het oudergesprek.

Fase 2. Bij de start van het effectieve gesprek, moet aandacht besteed worden aan de introductie (Dekeyser, 2018; Teitler & Teitler, 2022;): de ouders aan de deur ontvangen, welkom heten en bedanken voor hun komst, tijd maken voor een praatje om af te stemmen op elkaar. Ook het doel van het gesprek kan hier al worden uitgelegd en dat er interesse is in hun perspectief: hun verhaal, hun hulp doet ertoe (Bennett, 2020; Dekeyser, 2018; Walker & Dotger, 2012).

Fase 3. Vervolgens opperen Teitler en Teitler (2022) voor een opening met een voorstel voor de structuur van het gesprek: eerst wordt de situatie geschetst van de leerling op school, daarna kunnen de ouders hun perspectief delen. Als ouders al meteen vragen hebben, kunnen ze die eerst stellen. Tijdens het gesprek wordt er dus gefocust op het delen en verzamelen van informatie (Teitler & Teitler, 2022; Walker & Dotger, 2012). Het gaat daarbij om de basisbehoeften van het kind, hoe het kind zich gedraagt op school en of dit beeld overeenstemt met hoe het kind zich thuis gedraagt. Teitler en Teitler (2022) benadrukken daarbij dat het belangrijk is de kwaliteiten van de leerling te benoemen. Als het gaat om ernstige problemen, is het belangrijk om een empathische houding aan te nemen en de ouders ruimte te geven om de boodschap te verwerken vooraleer meteen op advies over te gaan (Dekeyser, 2018; Walker & Dotger, 2012). Niet alleen het perspectief

van de school maar ook dat van de leerling en de ouders verdienen voldoende aandacht (Walker & Dotger, 2012).

Fase 4. Vervolgens neemt de gespreksleider (leerkracht, zorgcoördinator, schoolleiding,...) het initiatief voor het ontwikkelen van een gezamenlijk actieplan dat de verantwoordelijkheden van alle betrokkenen expliciet maakt (Walker & Dotger, 2012). Er worden groeikansen geformuleerd voor de leerling, gemotiveerd vanuit de sterktes van de leerling en er wordt bekeken wat binnen de grenzen van het probleem mogelijk is om de leerling te ondersteunen (Dekeyser, 2018; Teitler & Teitler 2022). Teitler en Teitler (2022) suggereren om belangrijke afspraken op papier of op mail te zetten en de ouders deze afspraken mee te geven in functie van open, respectvolle en doelgerichte communicatie.

Fase 5. Tot slot wordt het gesprek afgerond. De ouders krijgen nog de kans om vragen te stellen en eventueel wordt een volgend gesprek gepland. Net als bij de introductie gaat er aandacht naar afstemming: de gespreksleider (leerkracht, zorgcoördinator, schoolleiding,...) uit zijn waardering over het gesprek en vraagt ook wat de ouders ervan vonden (Teitler & Teitler, 2022).

Fase 6. Dekeyser (2018) benadrukt als laatste fase de follow-up: zeker als het om ernstige problemen gaat, is een follow-up gesprek nodig. Daarin wordt teruggeblikt over hoe de situatie evolueert. Bovendien moet er in dit gesprek ruimte zijn voor de emotionele verwerking en het peilen naar de beleving (Dekeyser, 2018).

Samenwerking tussen school en ouders: Ouderbetrokkenheid 3.0 (CPS) en het Partnerschapsmodel

Valcke en Decraene (2020) verwijzen in hun hoofdstuk 'Ouders en klasmanagement' naar twee modellen van ouderbetrokkenheid. Het CPS-model voor ouderbetrokkenheid (De Vries, 2013) is een classificatiesysteem voor ouderbetrokkenheid dat drie participatieniveaus onderscheidt. Het eerste niveau gaat over eenzijdige communicatie van de school uit. In het tweede niveau geeft de school informatie waarop ouders kunnen reageren, maar is er nog geen dialoog of samenwerking. Het hoogste participatieniveau, Ouderbetrokkenheid 3.0 (De Vries, 2013; van der Pas, 2014), houdt een gelijkwaardige samenwerking in tussen ouders en school met een gemeenschappelijk, helder doel: ouders en school dragen de gemeenschappelijke verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling van de leerling. Ouderbetrokkenheid 3.0 benadrukt zes componenten (De Vries, 2013; van der Pas, 2014; Valcke en Decraene, 2020):

1. Meeleven: leraren leven zoveel mogelijk proactief mee met de leerlingen en de ouders.
2. Meehelpen: ouders worden waar mogelijk actief ingezet.
3. Meedenken: de school is erop gericht samen met ouders pedagogische en onderwijskundige vraagstukken te onderzoeken en vorm te geven.
4. Meebeslissen: binnen heldere kaders beslissen ouders zoveel mogelijk mee.
5. Informatie delen: school en ouders voorzien elkaar proactief en tijdig van informatie die nodig is om tot een goede samenwerking te komen.
6. Contacten met ouders: de school is proactief in het aangaan van contacten met ouders op alle niveaus (leerlingniveau, groepsniveau, schoolniveau).

Het tweede model waar Valcke en Decraene (2020) naar verwijzen, is het partnerschapsmodel (De Mets, 2013). Het partnerschapsmodel draagt net als Ouderbetrokkenheid 3.0 een gelijkwaardige samenwerking uit, maar tussen school, ouders én leerling. Het partnerschapsmodel geeft met andere woorden meer eigenaarschap aan de leerling zelf. Bijvoorbeeld via driehoeksgesprekken (kind-ouder-leerkracht) ter vervanging van het klassieke oudercontact waar de leerling niet of weinig bij betrokken wordt (Verpoest, 2022). Bovendien benadrukt het partnerschapsmodel ook de samenwerking met andere actoren die de school en/of het gezin kunnen ondersteunen: bv. CLB, brugfiguren, coaches, centra voor armoede, Kind en Gezin, enzovoort. Valcke en Decraene (2020) merken op dat het partnerschapsmodel ondertussen wijd verspreid wordt in verschillende settings. Vooral in een diverse, grootstedelijke context, is het volgens hen belangrijk dat scholen zich richten op het versterken van de relatie school-leerling-ouders.



Praktijkvoorbeeld

Uit de casestudies blijkt dat zowel secundaire als lagere scholen de leerlingen stimuleren om het eigenaarschap over het leren zelf meer op te nemen. Ze krijgen daartoe de kans in alternatieve oudercontacten. Scholen merken dat ouders hierdoor ook veel meer gemotiveerd zijn om aanwezig te zijn op het oudercontact.

Zo implementeerde Sint Maria Geel **driehoeksgesprekken** als alternatief voor het klassieke oudercontact in het secundair onderwijs. Hierbij organiseert de leerling zelf het contact: hij bereidt het samen met zijn mentorleerkracht voor aan de hand van reflectieopdrachten en bespreekt zijn eigen leerproces met de ouders erbij. Ook in de basisschool Jenaplanschool de Feniks Gent lopen de portfoliogesprekken gelijkaardig: aan de hand van zijn **portfolio** leidt de leerling het reflectiegesprek over zijn eigen leerproces.



Aanvulling vanuit de focusgroepen

Uit onderstaande voorbeelden van alternatieve oudercontacten, blijkt dat zowel lagere als secundaire scholen het zinvol vinden om de stem van leerlingen meer te laten horen.

‘Ik merk dat het heel belangrijk is dat de leerling zelf aanwezig is, bijvoorbeeld wanneer ouders te hoge verwachtingen stellen. Zo kan de leerling zelf aangeven van ‘wat doe ik graag, wat kan ik goed, waar ben ik minder goed in’. Want soms zeggen de ouders maar wat ze willen en wordt de leerling niet bevraagd. En ik merk als een leerling erbij is, dat ouders op een andere manier gaan kijken naar de loopbaan van de leerling.’ – leerondersteuner

- In de ‘**museumklas**’ komen ouders met de leerling de klas bezoeken. In verschillende hoeken in de klas staat gepresenteerd waar de leerlingen rond hebben gewerkt: de

resultaten van muzische vorming of projectwerk, een rekenhoek en taalhoek. In kleine groepjes deelt de leerling zijn leerervaringen zo met zijn ouders, in spelvorm of door zelf te presenteren. Op het einde van de museumklas komen de ouders samen met de leerling op gesprek bij de leerkracht.

- Als de leerling niet op het oudercontact aanwezig was, is het volgens deelnemers zinvol om nadien een **één-op-één gesprek** te plannen met de leerling. In dit gesprek vraagt de leerkracht naar de ervaringen van de leerling, de ervaring van de ouders, eventueel extra individuele feedback geven en de gemaakte afspraken herhalen.
- In een **omgekeerd oudercontact** laat de leerkracht de ouder eerst vertellen: wat kan hun kind goed, waar heeft hun kind moeite mee, ervaart hun kind stress op school, op welke manier is hun kind gemotiveerd voor school? Nadat de ouders hun ervaringen hebben gedeeld, gaat de leerkracht hierop in en deelt ook zijn ervaringen.
- De school nodigt leerlingen en ouders uit op de **open klassenraad**. Wanneer de leerkrachten een leerling bespreken, mag deze leerling samen met zijn ouders het gesprek meevolgen en eventueel reageren op de beslissingen die de klassenraad maakt.

3.5.3 Bouwsteen 3: Cultureel responsief lesgeven

‘Culturally responsive classroom management practices include drawing on child and family strengths, and the ways in which culture shapes experience and identity. [...] Developing authentic relationships, creating space to engage in culturally responsive practices, and addressing behaviors from a place of care requires educators to be dedicated to identifying and disrupting inequities so as not to replicate them in their interactions.’ (Bivona & Williford, 2022, p. 539)

‘Culturally responsiveness’ en ‘culturally responsive teaching’ kwamen na ‘relationships’ als belangrijkste keywords naar voren in het *Handbook of Classroom Management* (Sabornie & Espalage, 2022; zie *Bijlage 1.1.3*). Er is in het *Handbook of Classroom Management* dan ook veel aandacht voor macrocontextfactoren zoals racisme en armoede. De cijfers rond ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs (Hirtt, 2020; Van Droogenbroeck et al., 2019) tonen aan dat we ook hier niet blind mogen zijn voor ongelijkheid en discriminatie in het onderwijs en dat er bijgevolg een cultureel responsieve aanpak nodig is, ook voor effectief klasmanagement. Gay (2006) schreef in de eerste editie van het *Handbook of Classroom Management* al een hoofdstuk over de relatie tussen klasmanagement en cultureel responsief lesgeven. Daarin beschrijft ze hoe klasinteracties die te maken hebben met discipline en gedragsmanagement, vaak verband houden met verschillen in culturele achtergronden van de leerkracht en de leerlingen. Volgens haar ontstaan er veel problemen op vlak van klasmanagement wanneer leerkrachten in deze interacties geen rekening houden met de achtergronden van leerlingen (bijvoorbeeld bij het vormen van groepen, gebrek aan aandacht voor machtsverhoudingen en voor de representatie van diversiteit in het curriculum). Door een positieve houding aan te nemen ten aanzien van alle leerlingen ongeacht hun achtergrond of hun gedrag, interesse te tonen in hun achtergrond en hierop in te spelen in de klas of op school, investeert de leerkracht bovendien in goede leerkracht-leerling relaties (Butler et al., 2022; Gay, 2006; Gay, 2018; Milner & Tenore, 2010; Weinstein et al., 2004). Zo stijgt de motivatie van deze leerlingen en verhoogt de kans op het vertonen van gewenst gedrag (zie *Bouwsteen 1: Leerkracht-leerling relatie*). De leerkracht bouwt aan een positief leerklimaat met hoge verwachtingen voor alle leerlingen en waar gelijkwaardigheid centraal staat.

Hoewel deze bouwsteen veelvuldig terugkomt in het *Handbook of Classroom Management* en de cijfers over ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs ook het belang aantonen van een cultureel responsieve aanpak in het Vlaamse onderwijs, is er in de Nederlandstalige literatuur rond klasmanagement weinig over te vinden. Alleen Valcke en Decraene (2020) verwijzen naar cultureel responsief lesgeven in hun boek *Klasmanagement en reflectie*, maar verwijzen daarbij door naar andere internationale studies. Sommige Nederlandstalige bronnen gaan wel in op een specifieke aanpak voor multiculturele klasgroepen en grootstedelijke context (bv. Struyf & Verbeeck, 2017; Teitler & Teitler, 2022), maar de term ‘cultureel responsief lesgeven’ komt daar niet aan bod. Ook in de focusgroepen is de term ‘culturele responsiviteit’ weinig gekend: leerkrachten, directie en leerondersteuners hadden deze term nog nooit gehoord. Sommige wetenschappers kenden de term wel, maar weinigen gebruikten hem. Lerarenopleiders en wetenschappers erkenden het belang van deze bouwsteen, maar debatteerden over de terminologie: in plaats van ‘cultureel responsief lesgeven’ vonden velen onder hen ‘diversiteitsresponsief lesgeven’ meer gepast, omwille van de bredere focus. ‘cultureel responsief lesgeven’ kwam meer stigmatiserend over omwille van de nadruk op etnisch-culturele diversiteit. Wetenschappers met expertise op vlak van onderwijs en diversiteit,

benadrukken dat beide termen regelmatig aan kritiek worden onderworpen, dus ook de term 'diversiteitsresponsief lesgeven'. Volgens sommige wetenschappers getuigt de term 'diversiteitsresponsief lesgeven' van een kleurenblinde visie en gaat culturele responsiviteit veel verder dan alleen etnisch-culturele diversiteit. Zo heb je ook lerarencultuur, jongerencultuur, straatcultuur, enzovoort. Culturele responsiviteit benadrukt de culturele denkkaders waar waarden, normen, overtuigingen en oordelen aan vastzitten en het is net datgene dat in de literatuur rond klasmanagement sterk benadrukt wordt: gedrag en het oordeel over wat gewenst gedrag is, wordt cultureel beïnvloed. Om die reden gaat onze voorkeur naar het behoud van de term 'cultureel responsief lesgeven' om deze bouwsteen te benoemen.

Directeurs en leerondersteuners gaven tijdens de focusgroepen aan deze bouwsteen belangrijk te vinden, maar benoemden deze nog als een werkpunt (zie *Bijlage 1: Proces en tussentijdse resultaten*). Onderzoek ondersteunt de resultaten uit de focusgroep: uit een grootschalige bevraging als onderdeel van de TALIS-studie van 2018 blijkt dat slechts 17% van de Vlaamse leerkrachten zich competent voelt om les te geven in een multiculturele context (Van Droogenbroeck et al., 2019).

3.5.3.1 Wat is 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). In de eerste plaats heeft cultureel responsief lesgeven te maken met de diverse culturele referentiekaders die leerlingen, ouders, leerkrachten en schoolleiders met zich meedragen (Gay, 2018). Een cultureel referentiekader houdt het geheel in van normen, waarden, tradities, opvattingen, talen, enzovoort, die gedeeld worden tussen mensen binnen dezelfde etnische, nationale of sociale groep. Voorbeelden daarvan zijn: jongerencultuur, dorpscultuur, jongenscultuur, leerkrachtencultuur, islamcultuur, Vlaamse cultuur, straatcultuur, enzovoort. Om cultureel responsief lesgeven te beschrijven, wordt in het *Handbook of Classroom Management* stevast verwezen naar het werk van Geneva Gay. Zij definieert cultureel responsief lesgeven als volgt:

'Using the cultural knowledge, prior experiences, and performance styles of diverse students to make learning encounters more relevant and effective for them; it teaches to and through the strengths of these students. Culturally responsive teaching is the behavioral expression of knowledge, beliefs, and values that recognize the importance of racial and cultural diversity in learning.' (Gay, 2018, p. 36).

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, culturele kennis, enzovoort. 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). Zo is de leerkracht sociaal en academisch 'empowering' door hoge verwachtingen te stellen voor alle leerlingen met een bereidheid voor het

bevorderen van succeservaringen bij elke leerling. Deze dubbele houding van hoge verwachtingen (academisch empowering) en een warme houding naar alle leerlingen (sociaal empowering), doet bovendien denken aan de leerkracht als ‘warm demander’ (zie ook *Bouwsteen 1: Leerkracht-leerling relatie*).

Milner en Tenore (2010) beschrijven ‘culturally responsive classroom management’ aan de hand van casestudie onderzoek in klassen met een hoge diversiteit. Volgens de resultaten van hun casestudie onderzoek, beschrijven Milner en Tenore (2010) de cultureel sensitieve leerkracht als volgt: (a) deze begrijpt het verschil tussen ‘gelijkheid’ en ‘gelijkwaardigheid’ en stelt gelijkwaardigheid centraal in de klascultuur; (b) deze begrijpt machtsstructuren onder leerlingen en zorgt ervoor dat alle leerlingen zich betrokken voelen; (c) de leerkracht maakt verbinding met de leefwereld van de leerlingen door in te spelen op hun interesses, talenten, hobby’s, talen, wat hen bezig houdt; (d) deze begrijpt zichzelf in relatie tot anderen en ziet in hoe hij zich verhoudt tot de leerlingen en hoe leerlingen zich onderling verhouden op basis van elementen van intersectionaliteit en convergentie, bijvoorbeeld op vlak van socio-economische status, etniciteit, godsdienst, gender, enzovoort.; (e) deze laat leerlingen toe tot zijn wereld: stelt zichzelf als leerkracht voor, deelt persoonlijke verhalen met leerlingen en maakt authentiek verbinding; (f) deze ziet de school als een gemeenschap en als een familie: hij geeft leerlingen een stem in hoe de klas en de school als gemeenschap functioneren en behandelt de leerlingen en de rest van het schoolteam met zorg.



Aanvulling vanuit de focusgroepen

Leerkrachten, directie en leerondersteuners geven verschillende voorbeelden van hoe ze ervoor zorgen dat leerlingen met een diverse achtergrond zich thuis voelen op school en gemotiveerd worden om zich voor school in te zetten.

‘Op klasniveau is het gewoon al heel belangrijk om die superdiverse maatschappij in de klas binnen te brengen. Van interesse te tonen in alle leerlingen en niet alleen in een leerling die uit het buitenland komt maar ook een leerling in armoede. Proberen te zoeken naar elkaars gemeenschappelijkheden, interesses en dat allemaal toe te laten in de klas.’ – leerondersteuner

Een leerkracht uit een etnisch diverse school uit het secundair onderwijs, beschrijft hoe de school in de planning van examens en driedaagse rekening houdt met religieuze of culturele gebeurtenissen. De leerkrachten in de focusgroep zijn het erover eens dat rekening houden met godsdienst en cultuur van leerlingen niet hoeft te betekenen dat schoolregels niet meer zouden gelden.

‘Er is wel een verschil tussen culturele responsiviteit en in orde zijn. Want het wil niet zeggen dat als je in de Ramadan zit, dat je je huiswerk niet moet maken. Wij houden er rekening mee dat je moe kan zijn, honger hebt. Maar je huiswerk, dat is plannen. Dat is iets anders. Ik heb respect voor jou, jouw Ramadan. Jij hebt respect voor mij, jij maakt je huiswerk.’ – leerkracht lager onderwijs

Weinstein et al. (2004) beschrijven cultureel responsief klasmanagement ook als de combinatie van verschillende elementen, waarvan enkele gelijkaardig zijn aan deze van Milner en Tenore (2010): de leerkracht (1) (h)erkent zijn eigen etnocentrisme en bias; (2) kent de culturele achtergrond van leerlingen; (3) is zich bewust van de brede sociale, economische en politieke context; (4) toont de wil en het vermogen om cultureel relevante klasmanagementstrategieën te gebruiken en (5) zet in op het bouwen aan een zorgzaam klasklimaat. Het *Metropolitan Center for Urban Education* in samenwerking met de New York University Steinhardt (2008), geeft enkele voorbeelden van cultureel relevante klasmanagementstrategieën: leerlingen begroeten in verschillende talen, zorgen voor een representatie van verschillende culturele groepen in afbeeldingen waarbij stereotypen worden vermeden, groepswork faciliteren en samen leren in heterogene groepen, boeken ter beschikking stellen die thema's van diversiteit promoten, diversiteit in het lerarenteam, enzovoort.



Praktijkvoorbeeld

Responsief zijn voor de verschillende thuishalen en achtergronden die de leerlingen hebben, komt zowel in de lagere als secundaire scholen uit de case studies naar voor.

- In basisschool St-Pieters in Mechelen is het een gewoonte dat de leerlingen tijdens de Gouden Weken aan het begin van het schooljaar de zes gouden schoolregels te vertalen naar verschillende talen. In de gangen hangen **welkomstboodschappen** in alle talen die op school gesproken worden.
- In secundair onderwijs Visitatie Mariakerke zorgt de taalverantwoordelijke voor de implementatie en opvolging van het taalbeleid. Het uitgangspunt daarbij is: op school spreek je Nederlands. Dat is immers de gemeenschappelijke voertaal en een goede kennis van het Nederlands bevordert de leerprestaties. Daarnaast neemt de taalverantwoordelijke initiatieven om ook duidelijk te maken dat de school meertaligheid waardeert en om ervoor te zorgen dat alle leerlingen zich op school thuis voelen. Een voorbeeld hiervan zijn positieve boodschappen aan de muren in verschillende talen die op school gesproken worden.
- Tijdens het intakegesprek krijgen ouders van peuters in de basisschool Ursulinen Mechelen gratis **woordkaarten: 'de woordjes van Milan'**¹. Dit pakket bevat alle woorden die peuters zouden moeten kennen vooraleer ze naar de instapklas gaan ('jas', 'aan', 'binnen', 'buiten', ...). Met een app kan de ouder de woorden in het Nederlands beluisteren én in de thuistaal vertalen. De school geeft zo de boodschap dat ouders deze woorden oefenen met hun kind en biedt tegelijk ondersteuning.

Meer lezen? Sint-Pietersschool Mechelen, Visitatie Mariakerke en Ursulinen Mechelen

3.5.3.2 Cultureel responsief lesgeven in functie van klasmanagement

(Gewenst) gedrag is cultureel beïnvloed

Gedrag is cultureel beïnvloed (Butler et al., 2022). Omdat klasmanagement voor een groot stuk gaat over het aanleren van gedrag in een groep waar verschillende culturen samenkomen, is cultureel responsief lesgeven een essentieel aspect van klasmanagement. Volgens Bondy et al. (2007) is klasmanagement gegrond in het oordeel van de leerkracht over wat (on)gewenst gedrag is en zijn deze oordelen gebaseerd op de culturele assumpties van de leerkracht. Zij verwijzen bijvoorbeeld naar een studie van Thompson (2004) die aantoont dat luid praten, wat in veel Afro-Amerikaanse culturen de norm is, vaak mis geïnterpreteerd wordt door leerkrachten als uitdagend gedrag.



Aanvulling vanuit de focusgroepen

Percepties over (gewenst) gedrag zijn cultureel beïnvloed, maar ook autoriteit en de manier van orde handhaven zijn dat. Scholen lopen aan tegen verschillen tussen hoe de normen rond autoriteit en ordehandhaving op school zijn en de normen die leerlingen thuis gewoon zijn.

‘We hebben (in Vlaanderen) een evolutie doorgemaakt in de manier waarop we met gezag omgaan. Nu ben je gelijkwaardig, met kinderen ga je in gesprek, in onderhandeling. Maar dat geldt niet voor een groot deel van de grootstedelijke bevolking. Dus wij hebben ideeën die we als school en maatschappelijk willen uitdragen, maar dat matcht niet altijd met de opvoedingsideeën van ouders waar wij mee in gesprek gaan. Dus de culturele context botst met onze ideeën van hoe gaan we om met elkaar.’ – directeur secundair onderwijs

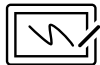
Er kwamen ook moeilijkheden aan bod met betrekking tot gezag als gevolg van cultuurverschillen. Een leerkracht toont aan hoe ze in dat geval niet in conflict gaat met de leerling, maar contact zoekt met de ouders.

‘Een leerling zei ‘ik hoef niet naar een vrouw te luisteren. Op dat moment ga ik in gesprek met de ouders. En dan probeer ik de ouders duidelijk te maken dat ze echt wel achter mij moeten staan want dat het anders ten nadele van hun eigen kind is.’ – leerkracht lager onderwijs

(h)Erkennen van eigen culturele bias als eerste stap

Weinstein et al. (2004) noemen *‘recognition of one’s own ethnocentrism’* de eerste stap naar cultureel responsief klasmanagement. Persoonlijke opvattingen van leerkrachten uiteten zich in verwachtingen en vooroordelen ten aanzien van leerlingen en hun ouders. Deze percepties van leerkrachten tonen zich dan weer in hun gedrag ten aanzien van die leerlingen (zie *Bouwsteen 1: Leerkracht-leerling relatie, paragraaf 1.2.3*). Door bewust te worden van de eigen impliciete culturele bias, verkleint de leerkracht de kans op misinterpretatie van gedrag en daardoor ook op conflict en ongelijke behandeling (Weinstein et al., 2004). Belangrijk in het opsporen van de eigen bias, zijn volgens Fergus (2017) kleurenblindheid, *‘deficit-thinking’*, en *‘poverty disciplining’*. Kleurenblindheid in de klas betekent dat de socio-culturele achtergronden van leerlingen achterwege worden gelaten en elke leerling ongeacht zijn achtergrond gewoon als ‘leerling’ wordt aangesproken en behandeld (Bonilla-Silva, 2006). Een

gevaar waar men in deze aanpak voor moet waken, is dat er zo ook blindheid kan ontstaan voor mechanismen van ongelijkheid, discriminatie en racisme (Fergus, 2017). Gesegregeerde scholen of een ongelijke behandeling op vlak van ordehandhaving lijken op die manier ‘natuurlijk’ te zijn. Een andere vorm van bias waar leerkrachten bewust over moeten reflecteren, is volgens Fergus (2017) het zogenaamde ‘*deficit-thinking*’. Om dit begrip te duiden, verwijst Fergus (2017) naar het werk van Valencia (2010) die ‘*deficit-thinking*’ als volgt omschrijft: een ideologie die wordt gebruikt op het gebied van onderwijs om academische prestaties te verklaren als een gevolg van tekortkomingen van de leerling en deze tekortkomingen toe te schrijven aan de groep waar deze leerling toe behoort. Voorbeelden daarvan zijn ‘leerlingen van kleur hebben een taalachterstand’, ‘leerlingen uit de islamcultuur hebben minder respect’ of ‘leerlingen in armoede kunnen niet studeren’. Het gevaar in deze manier van denken is dat de identiteit van de leerling verengd wordt tot één socio-culturele groep waar de leerling toe behoort, en dat leerkrachten problemen volledig daaraan toeschrijven. Bijgevolg krijgt de leerling de schuld van problemen die zich voordoen op vlak van leren of in de klas. Daardoor bestaat de kans dat de leerkracht het gevoel heeft dat hij de leerling toch niet kan helpen, of de lat voor deze leerling lager legt (Osher et al., 2022; Valencia, 2010). De laatste problematische bias die Fergus (2017) beschrijft, is ‘*poverty disciplining*’. Net als *deficit-thinking* schrijft *poverty disciplining* de schuld toe aan de leerling zelf. Alleen gaat *deficit-thinking* ervan uit dat de schuld ligt bij de groep waar de leerling vandaan komt en dat er niets aan de situatie te veranderen is. *Poverty disciplining* is een geloof dat wanneer mensen met een laag inkomen hun gedrag en hun denken veranderen, ze zichzelf kunnen helpen om uit hun financieel moeilijke situatie te komen. Ze moeten met andere woorden ‘beter opgevoed worden’. Het gevaar in deze manier van denken is dat leerkrachten sneller controlerend zullen optreden ten opzichte van leerlingen die opgroeien in armoede en hun ouders (Fergus, 2017).



Praktijkvoorbeeld

Ursulinen Mechelen is zich ervan bewust dat de verwachtingen van ouders ten opzichte van de schoolse opvoeding van hun kind anders kunnen zijn dan wat de school van leerlingen en ouders verwacht. Daarom voert de school met alle ouders van nieuwe leerlingen een **intakegesprek** waarin ze benadrukt waar de school voor staat en wat ze van ouders verwachten. Ouders krijgen zo expliciet te horen dat de school engagement verwacht om hun kind te ondersteunen en om samen te werken met leerkrachten, zodat die hun kind zo goed mogelijk te begeleiden. Met als uitgangspunt ‘ambitieuze voor elk talent’ stelt de school hoge verwachtingen aan leerlingen en hun ouders: als je engagement toont, biedt de school ondersteuning waar nodig.

Deze boodschap trekt zich door in de rest van het schoolbeleid: kinderen kunnen op school terecht van 7u ’s morgens tot 19u ’s avonds met **kwaliteitsvolle activiteiten**, creatieve ateliers, buitenschoolse uitstappen (bv. naar toneel), middagactiviteiten met focus op lezen, enzovoort. Zo willen ze alle leerlingen rijke kansen geven om hun talenten na te streven. Als het toch moeilijk loopt, blijft de school niet bij de pakken zitten terwijl ze de moeilijkheden verklaren vanuit een tekortkoming bij ouders of leerlingen (‘deficitverklaring’, zie hoger). Ze bekijken wel met ouders en leerlingen de oorzaken en waar de school kan ondersteunen. Bijvoorbeeld als de moeilijkheden te

maken hebben met cultuurverschillen, werkt de school bij oudergesprekken soms samen met de Imam van Mechelen.

Ongelijkheid in disciplinaire maatregelen

Het beeld dat een leerkracht heeft over een leerling, beïnvloedt de interactie tussen beiden (zie *Bouwsteen 1: Leerkracht-leerling relatie, Paragraaf 1.2.3*). Culturele bias maakt deel uit van die beeldvorming, en bepaalt dus mee hoe leerkrachten zich ten opzichte van leerlingen gedragen. Op vlak van ordehandhaving tonen verschillende onderzoekers aan dat leerkrachten leerlingen van verschillende socio-culturele groepen anders benaderen: jongens versus meisjes, zwarte leerlingen versus witte leerlingen, leerlingen met diagnoses versus leerlingen zonder diagnoses (Achilles et al., 2007; Blake et al., 2011; Fabelo et al., 2011; Lewis et al., 2010; Skiba et al., 2002). In de context van ordehandhaving is het belangrijk stil te staan bij deze ongelijkheid in behandeling (Osher et al., 2022). Zo tonen Skiba et al. (2002) aan dat jongens vaker gestraft worden dan meisjes en leerlingen met een donkere huidskleur vaker dan witte leerlingen. Ze bestudeerden de frequentie waarmee leerlingen disproportioneel gestraft worden en vonden een duidelijke rangorde: zwarte jongens werden het vaakst disproportioneel berispt, daarna witte jongens, vervolgens zwarte meisjes. Witte meisjes hebben het minst kans om onterecht bestraft te worden (Skiba et al., 2002). Lewis et al. (2010) vonden zelfs dat zwarte jongens twee keer meer kans hebben op straf dan witte jongens. Blake et al. (2011) vonden een twee keer hogere kans voor zwarte meisjes om gestraft te worden dan witte meisjes. Ook Fabelo et al. (2011) voerden onderzoek uit naar de ongelijkheid in disciplinaire maatregelen. Zij vonden dat Afro-Amerikaanse leerlingen 31% meer kans hebben om gestraft te worden dan hun witte medeleerlingen. Ook de aard van de straf en de reden voor de straf blijken te verschillen: zwarte leerlingen kregen vaker meteen een strenge straf (*'exclusionary discipline'*: de leerling wordt uit de klas gezet of geschorst) terwijl witte leerlingen er sneller van afkomen met een waarschuwing of een nota (Fabelo et al., 2011). Bovendien worden zwarte leerlingen vaker berispt voor subjectieve feiten zoals bijvoorbeeld 'te luid geroepen' of 'ongehoorzaam geweest' dan witte leerlingen (Skiba et al., 2002; Lewis et al., 2010; Blake et al., 2011).

3.5.3.3 Cultureel responsief lesgeven. Hoe?

Expliciet gewenst gedrag aanleren

Omdat gedrag en opvattingen over gewenst gedrag cultureel bepaald zijn, wijzen Bondy en collega's (2007) op het belang om expliciet gedrag aan te leren. Cartledge et al. (2015) verwijzen naar expliciete en duidelijke regels, normen en routines (zie ook *Bouwsteen 9: Regels en routines*) zodat alle leerlingen weten welk gedrag van hen verwacht wordt. Wanneer een leerling ongewenst gedrag stelt, is dat volgens hen een aanleiding voor de leerkracht om de leerling ander gedrag aan te leren, in plaats van in conflict te gaan over het gedrag dat de leerkracht als ongewenst ervaart. Ongewenst gedrag mag volgens Bondy et al. (2007) nooit geduld worden. Daar zit volgens hen de sleutel tot succesvol klasmanagement: *'Respectfully but insisently repeating requests.'* De leerkracht herhaalt expliciet welk gedrag hij wél wil zien.

Leerkracht als ‘warm demander’: warme, persoonlijke relaties en hoge verwachtingen

Cultureel responsief lesgeven draait voor een groot stuk om het bouwen aan hechte relaties (Butler et al., 2022; Gay, 2018). Ware (2006) noemt de cultureel responsieve leerkracht daarom ook een ‘warm demander’ (zie *Bouwsteen 1: Leerkracht-leerling relatie, Paragraaf 1.2.3*). Een *warm demander* is een leerkracht die warmte toont, met interesse voor de culturele achtergrond van leerlingen, en tegelijkertijd eisen stelt. Deze eisen uiten zich in hoge en duidelijke verwachtingen voor alle leerlingen. Brown (2004) voerde interviews uit met dertien succesvolle leerkrachten in grootstedelijke context over hun klasmanagementstrategieën. Volgens haar analyses gaat het in de eerste plaats over het aangaan van persoonlijke relaties met iedere leerling, zorgen voor een veilig klimaat door de relaties tussen de leerlingen onderling te bevorderen, en tegelijkertijd over het creëren van een ‘*business like learning environment*’: een klasomgeving met hoge verwachtingen voor iedere leerling en een focus op leren.



Praktijkvoorbeeld

ZAVO Zaventem promoot in het gedragsbeleid een warme en kordate houding. Dit houdt in dat de leerkracht altijd verbinding zoekt met de leerlingen en tegelijkertijd daadkrachtig optreedt. De leerkracht luistert naar de leerling, communiceert op een verbindende manier en probeert de leerling verantwoordelijk te maken voor zijn gedrag. Dat gaat gepaard met hoge verwachtingen als het aankomt op het volgen van routines en regels. Leerkrachten geven een voorbeeld over in stilte naar boven gaan en in stilte de klas binnen te komen. De leerkracht zal de les niet starten vooraleer dit niet precies zo gebeurt. Tegelijk verliest de leerkracht zichzelf niet in een woedeaanval, maar blijft kalm en maakt duidelijk wat hij verwacht. Hierbij wijst hij de leerlingen op hun verantwoordelijkheid om zich te gedragen volgens die verwachtingen in functie van hun effectieve lestijd. Met deze duidelijk gestelde verwachtingen, gaat de leerkracht met de leerlingen opnieuw naar boven: een stille rij, in stilte de trap op, in stilte de klas binnen.

De klas als gemeenschap waarin diversiteit wordt gewaardeerd en gerepresenteerd

De cultureel responsieve leerkracht zet niet alleen in op warme leerkracht-leerling relaties, maar stimuleert ook warme relaties tussen leerlingen onderling. Studies van Brown (2004) en Bondy et al. (2007) wijzen uit dat het gaat over het creëren van een veilige klasgroep waarin leerlingen elkaar kennen, waarin iedere leerling zich welkom voelt en waarin leerlingen met zorg en respect met elkaar omgaan. Dit kan volgens Butler et al. (2022) gerealiseerd worden via coöperatieve werkvormen en het integreren van inbreng van leerlingen in de lessen, zodat leerlingen ook leren van elkaar in een klasgemeenschap. Samenwerkingen en vriendschappen met leerlingen van diverse achtergronden helpen om vooroordelen terug te dringen en dragen bij aan een gelijkwaardige klascultuur (Butler et al., 2022). In zo’n klascultuur voelen leerlingen zich veilig om fouten te maken, is er humor aanwezig en heerst er een sfeer van vertrouwen (Brown, 2004). Daarbij horen activiteiten waarin leerlingen elkaars culturele achtergrond beter leren kennen, waarin meertaligheid wordt gewaardeerd, waarbij ze leren over elkaars verschillen en gelijkenissen, waar diversiteit op alle vlakken wordt gerepresenteerd (afbeeldingen, materiaal, divers lerarenteam), en wordt er ingezet op een curriculum dat aansluit bij de leefwereld en interesses van de leerlingen (Bondy et al., 2007).



Praktijkvoorbeeld

Basisschool St-Pietersschool Mechelen besteedt veel aandacht aan het verbinden van diverse culturen op school. Hierbij letten ze er steeds op dat de diversiteit in de klas gerepresenteerd is in de klas. Zo leggen leerkrachten kleuter sterk de focus op het verwerven van nieuwe woordenschat in het Nederlands. Nederlands is niet alleen de basis voor de verdere schoolloopbaan van leerlingen, maar is ook de gemeenschappelijke taal die leerlingen en leerkrachten verbindt. Aan de hand van een prentenbord oefenen de kinderen zelfstandig nieuwe woorden. Per thema (dieren, lichaamsdelen, beroepen) is er een bord met afbeeldingen, als ze op de knop drukken onder de afbeelding, horen ze een opname van het woord met het juiste lidwoord. Zowel in de gebruikte tekeningen, de boeken in de klas en de poppen, is aandacht voor verschillende huidskleuren en gebruiksvoorwerpen. Zo is er in de poppenhoek bijvoorbeeld ook een Marokkaans theeservies.



Aanvulling vanuit de focusgroepen

Directeurs benadrukken het belang van een divers lerarenteam zodat leerlingen rolmodellen zien waarmee ze zich kunnen identificeren. Bovendien is het belangrijk om leerlingen succesverhalen te geven om stereotypen en lage verwachtingen te doorbreken. Zo beschrijft een directeur uit het secundair onderwijs hoe zijn leerlingen openbloeden wanneer ze academische succesverhalen te horen kregen van mensen die net als zij een migratieachtergrond hebben.

'Ik heb ooit eens een project gedaan met studenten van de universiteit van Leuven. Dat waren eerste generatie studenten, de eersten van de familie die naar de universiteit zijn gegaan. Die kwamen aan onze leerlingen uitleggen wat ze hadden meegemaakt en wat ze hadden bereikt en zo. En dat was enorm succesvol. Ik dacht dat ik een goede band had met die leerlingen maar amai, wanneer iemand van hun eigen achtergrond getuigde, dat was toch iets anders dan dat ik dat deed.' – directeur secundair onderwijs



Praktijkvoorbeelden

De Sociale leertheorie van Bandura (zie 3.4.1.2 Sociale leertheorie van Bandura) stelt dat leerlingen meer geneigd zijn gedrag te imiteren van mensen waar zij zich mee identificeren, die op hen lijken. Omdat er vaak weinig etnisch-culturele diversiteit bij leerkrachten is, zoeken scholen actief naar rolmodellen voor de leerlingen.

‘In onze school zijn wij met veel buitenlanders en veel andere culturen. Onze jongerencoach is ook zoals ons opgevoed en opgegroeid. Want wij hebben soms veel problemen met leerkrachten die ons niet begrijpen hoe wij thuis met elkaar omgaan. Maar onze jongerencoach begrijpt dat wel. En dat is wat een jongerencoach moet zijn, hij moet ons begrijpen.’ – leerling ZAVO Zaventem

- ZAVO Zaventem stelde **jongerencoaches** aan om preventief te werken aan gedrag door in te zetten op verbinding, aan een thuisgevoel op school en om leerlingen te begeleiden. Hiervoor koos de school bewust jongerencoaches vanuit diverse etnisch-culturele achtergrond, zodat ze zowel voor de leerkrachten als voor de leerlingen de school-en thuiscultuur dichter bij elkaar kunnen brengen.
- Basisschool Ursulinen Mechelen laat de creatieve ateliers na schooltijd begeleiden door **oudleerlingen** met diverse etnisch-culturele achtergronden. Het secundair onderwijs van Ursulinen Mechelen heeft ook een divers leerlingenpubliek. De leerlingen die richtingen volgen zoals zorg of kantoor, kunnen stage doen in de basisschool van Ursulinen. Zij doen mee de administratie (leerlingen kantoor), staan mee aan de schoolpoort en ondersteunen lesactiviteiten bij de kleuters (leerlingen in zorgrichtingen).
- Een voorbeeld dat een grote positieve impact heeft op de motivatie van leerlingen, haalde de directie van Ursulinen Mechelen uit de samenwerking met voorbeeldscholen in Birmingham. Het vraagt weinig moeite of financiële middelen van de school: in de gangen **posters van belangrijke mensen** met diversiteit in gender, etniciteit en socio-culturele achtergrond die iets verwezenlijkt hebben.

Meer lezen? ZAVO Zaventem en Ursulinen Mechelen

Reflecteren en actie ondernemen

Als leerkracht bewust omgaan met de eigen opvattingen en bias en hierover reflecteren, is een essentiële stap om vooroordelen, stereotype gedachten, lage verwachtingen, ongelijke behandeling en discriminatie te vermijden (Espalage et al., 2022; Fergus, 2017; Fusarelli et al., 2022; Osher et al., 2022; Walker & Pankowski, 2022). Fallon en collega's (2018) lieten leerkrachten reflecteren over stellingen zoals *‘Mijn lessen reflecteren de interesses en voorkeuren van leerlingen’* en *‘Ik bevraag leerlingen om de gelijkwaardigheid van mijn disciplinaire maatregelen te evalueren’*. Op basis van hun antwoorden werden concrete actieplannen opgesteld. De reflectie-oefening in combinatie met training in het actieplan en een zelfevaluatie over de uitvoering ervan, zorgden voor een positief effect op de academische betrokkenheid van leerlingen en een vermindering van ongewenst gedrag.

3.5.4 Bouwsteen 4: Didactiek en vakkennis

In het *Handbook of Classroom Management* worden diverse didactische principes benadrukt in functie van effectief klasmanagement, zoals duidelijke instructie, actieve betrokkenheid, antwoordkansen verhogen tijdens de instructie (*'increase opportunities to respond (OTR)'*), differentiatie, zelfstandig leren, enzovoort. Marzano (2010) benadrukt in functie van klasmanagement voornamelijk strategieën die zelfverantwoordelijkheid van leerlingen bevorderen (zoals bijvoorbeeld inzetten op zelfevaluatie van leerlingen). Ook in de Nederlandstalige literatuur rond klasmanagement verwijzen verschillende bronnen naar de didactiek van het lesgeven. Zo beginnen Struyf en Verbeeck (2017) hun boek met een hoofdstuk over *'Klasmanagement en de relatie met goed lesgeven'*. Ook andere auteurs schrijven in hun boeken over klasmanagement hoofdstukken zoals *'Hoe ziet een goede les eruit?'* (Teitler & Teitler, 2022, pp. 93-114), *'Leeromgevingen: Componenten van het didactisch handelen'* (Valcke & Decraene, 2020, pp. 276-297), en *'Differentiëren in de les'* (Ottenhof & Rozing, pp. 128-138). Hoewel er in de literatuur over klasmanagement veel aandacht gaat naar didactiek, wordt er in dat kader niet gesproken over het belang van vakkennis. De term 'vakkennis' voegden we toe aan deze bouwsteen op basis van inzichten uit de focusgroepen.

3.5.4.1 Didactiek in functie van klasmanagement

Een eerste belangrijk aspect van didactiek dat regelmatig terugkomt in de internationale literatuur rond klasmanagement, is effectieve instructie. Scott en Nakamura (2022) schreven hier in het internationaal *Handbook of Classroom Management* (Sabornie & Espalage, 2022) een heel hoofdstuk over, met als titel *'Effective instruction as the basis for classroom management'*. Een essentieel onderdeel van instructie waar in de internationale literatuur regelmatig naar verwezen wordt, is het geven van *'opportunities to respond'*. 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. Dat kan bijvoorbeeld door gedifferentieerde instructie. Samen met instructie hebben alle didactische componenten van lesgeven een directe of indirecte invloed op de betrokkenheid van leerlingen. Via de leerinhoud, leerdoelen, werkvormen, media, materialen en evaluatie kan de leerkracht de leerlingen motiveren en zo ook klasmanagement bevorderen. Tot slot is autonomie een belangrijke component van motivatie om op in te zetten in functie van klasmanagement (zie 3.4.2 *Motivatie*). Er is daarom in de literatuur ook veel aandacht voor het bevorderen van zelfverantwoordelijkheid van leerlingen en autonomieondersteuning.

Effectieve instructie

Instructie wordt vaak gezien als de richtlijnen die de leerkracht geeft aan het begin of tijdens de les opdat leerlingen volgens deze richtlijnen zelfstandig aan de slag kunnen. Het gaat dan over de uitleg van (nieuwe) leerstof en over het overbrengen van duidelijke verwachtingen. In functie van klasmanagement hebben Scott en Nakamura (2022) het niet alleen over academische instructie, maar ook over instructies rond gedrag. Daarom benadrukken Scott en Nakamura instructie ook als essentiële component voor klasmanagement (2022, p. 15): *'In reality, student behavior can be considered and taught in the same manner as any academic content. To be clear, instruction is not merely a strategy for classroom management; it is the essential foundational component.'* Instructie omtrent gedrag wordt verder uitgewerkt in *Bouwsteen 9: Regels en routines*. In het vervolg van deze bouwsteen wordt

instructie beschouwd als deel van didactiek. Voor het doel van instructie verwijzen Scott en Nakamura (2022) naar Engelman en Colvin (2006) die drie componenten onderscheiden: (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.



Tips uit onderzoek

Om misverstanden of conflicten als gevolg van onduidelijke instructies te vermijden, geven Scott en Nakamura (2022) enkele **tips om de instructie zo duidelijk mogelijk te maken**:

- Nieuwe informatie inbedden in context. Om nieuwe informatie zo duidelijk mogelijk over te brengen, raden Scott en Nakamura (2022) aan om deze in te bedden in een context die leerlingen kennen. Dat kan door connecties te leggen met de leefwereld van de leerlingen, met hun voorkennis of met grotere concepten.
- Geef eerst het hoofddoel of kernconcept mee. Zij gebruiken de metafoor van de 'kapstok' als kernconcept waar de rest van de instructie aan wordt vastgeknoopt.
- Gebruik gepaste voorbeelden. Om de instructie extra duidelijk te maken, is het belangrijk om de nieuwe informatie te ondersteunen met voldoende en gepaste voorbeelden. Gepaste voorbeelden zijn gevarieerd qua context, tonen zowel wat wél en wat níét te doen, en bevatten belangrijke uitzonderingen.
- Actieve verwerking en inoefening. Tot slot benadrukken Scott en Nakamura (2022) dat het aanleren niet stopt na de instructie, maar dat het belangrijk is dat leerlingen daarna actief aan de slag kunnen om de leerstof in te oefenen.

Antwoordkansen bieden tijdens instructie ('Opportunities To Respond' (OTR))

'Zelfs de beste instructie is ineffectief wanneer leerlingen niet opletten of niet betrokken zijn.' Daarmee leggen Scott en Nakamura (2022, p. 20) de link tussen instructie en betrokkenheid van leerlingen. Er bestaan verschillende manieren om leerlingen bij de instructie te betrekken: abstracte leerstof tot een verhaal maken dat aansluit bij de leefwereld van de leerlingen, animaties of materiaal gebruiken, modeling (leerkracht doet voor), persoonlijke anekdotes in de instructie verwerken, enzovoort (Scott & Nakamura, 2022). In de internationale literatuur wordt vaak verwezen naar een belangrijke vorm van instructie die actieve betrokkenheid uitlokt bij leerlingen door de kansen om te antwoorden te maximaliseren: *'Opportunities To Respond (OTR)'* (Common et al., 2019; Lewis et al., 2004; Scott & Nakamura, 2022; Simonsen et al., 2022; Sutherland en Wehby, 2001; Whitney et al., 2021). OTR wordt gedefinieerd als acties van de leerkracht om leerlingen actief te laten nadenken over de lesinhoud (Scott & Nakamura, 2022, p. 22). Deze acties zijn snel en doelgericht en bevatten vaak een fysieke, actieve component (Lane et al., 2022; Scott & Nakamura, 2022). Het moet met andere woorden te observeren zijn of leerlingen over de lesinhoud aan het nadenken zijn. Voorbeelden hiervan zijn: klassikaal een vraag beantwoorden, een snelle peiling, antwoordkaarten opsteken, iets noteren, in

groepjes of per twee iets bespreken, handen opsteken, een duim omhoog of omlaag, digitale antwoordkansen, een kort spel, leerlingen een gebaar laten maken, enzovoort (Common et al., 2019; Simonsen et al., 2022; Lewis et al., 2004; Whitney et al., 2021). Randolph (2007) bestudeerde via een meta-analyse de effecten van OTR met antwoordkaarten. Op basis van de studies in zijn meta-analyse vond hij bij gebruik van antwoordkaarten tijdens instructie een gemiddelde stijging van 47% in leerlingparticipatie en een gemiddelde daling van 34% van niet-taakgericht gedrag. Idealiter wisselt de leerkracht regelmatig af tussen verschillende vormen van OTR en stemt hij deze af op de lesinhoud, de klasgroep en de leeftijd van de leerlingen (Common et al., 2019; Scott & Nakamura, 2022).

Sutherland en Wehby (2001) bestudeerden via een literatuurreview de effecten van verhoogde OTR op de academische en gedragsmatige resultaten van leerlingen met een emotionele of gedragsstoornis. Uit deze studie bleek dat verhoogde OTR bijdragen aan betere academische prestaties, verhoogd taakgericht gedrag en een vermindering van ongewenst en uitdagend gedrag van leerlingen met een emotionele of gedragsstoornis. Op basis van een eigen empirische studie naar de effecten van verhoogde OTR op de academische en gedragsmatige resultaten bij leerlingen met een emotionele of gedragsstoornis (leeftijd van acht tot twaalf jaar), blijkt dat er zich significant meer ongewenst gedrag voordoet wanneer de OTR zich beperken tot één à twee per minuut. Wanneer de leerkracht echter zorgt voor drie tot vijf OTR per minuut, vertonen leerlingen opvallend minder storend gedrag tijdens de instructie (Sutherland et al., 2003).

Ook Lewis et al. (2004) voerden een review uit op basis van intervention-based onderzoeken omtrent lesgeefpraktijken die succesvol zijn voor leerlingen met een emotionele- of gedragsstoornis. Ook zij vonden dat het maximaliseren van OTR tijdens de instructie het taakgericht gedrag van leerlingen verhoogt, het beantwoorden van vragen over de leerinhoud verbetert, en ongewenst of uitdagend gedrag van leerlingen vermindert. Ook zij stellen vast dat leerkrachten vaak (te) weinig antwoordkansen (OTR) voorzien tijdens hun instructie. Daarom raden zij leerkrachten evidence-based strategieën aan die kunnen helpen om hun lesgeven in het algemeen te bevorderen, en daarmee ook de OTR in hun instructie te verhogen. Zij verwijzen daarbij naar strategieën zoals peer coaching waarbij leerkrachten elkaar coachen en feedback geven op elkaars instructie en naar zelfevaluatie op basis van videotape of audiotape.

Gedifferentieerde instructie

Verschillende auteurs in het *Handbook of Classroom Management* benadrukken een gedifferentieerde lesaanpak om aan de individuele noden van leerlingen tegemoet te komen (Fusarelli et al., 2022; Hirsch et al., 2022; Simonsen et al., 2022). Klasmanagement houdt het managen van een groep in, opdat de groep tot leren komt. Een klasgroep bestaat echter uit leerlingen met elk hun individuele noden, waardoor klasmanagement ook inhoudt om ook rekening te houden met de verschillen tussen leerlingen (Chen, 2020). Via gedifferentieerde instructie kunnen leerkrachten leerlingen op hun niveau ondersteunen, uitdagen en motiveren (Hirsch et al., 2022). Daarbij organiseert de leerkracht verschillende instructiemomenten in één les: een korte instructie voor wie snel zelfstandig kan werken, een basisinstructie voor leerlingen die meer uitleg nodig hebben, en een uitgebreide instructie voor wie extra begeleiding nodig heeft. Naast verschillende instructiemomenten zijn er ook begeleidings- en feedbackrondes door de leerkracht, zodat hij een overzicht heeft over de hele klasgroep (Teitler & Teitler, 2022). Teitler en Teitler (2022) benadrukken echter twee randvoorwaarden voor gedifferentieerde instructie: een goede lesvoorbereiding en leerlingen die geoefend zijn in zelfstandig

werk. Tijdens de lesvoorbereiding denkt de leerkracht na over alle verschillende didactische werkvormen en schat daarbij de onderwijsnoden van leerlingen in. Het gaat onder meer over passende werkvormen, materiaal, klasorganisatie, enzovoort. Daarnaast is het een voorwaarde dat leerlingen zelfstandig aan de slag kunnen om een lesopbouw met gedifferentieerde instructie te doen slagen. Zo heeft de leerkracht tijd om hulp te bieden waar nodig, terwijl andere leerlingen zelfstandig aan hun taak werken. Zelfstandig werken moet dan ook aangeleerd en geoefend worden.

Vijf componenten van didactiek volgens het ARCS-model voor motivatie

Wanneer de instructie duidelijk geformuleerde leerdoelen bevat, leerlingen door de materie worden uitgedaagd en actief betrokken worden via gepaste werkvormen, zal er minder storend en meer taakgericht gedrag te zien zijn (Valcke en Decraene, 2020). Daarom zijn alle zes didactische componenten van belang in functie van goed lesgeven, maar ook in functie van effectief klasmanagement: leerdoelen, leerinhoud, werkvormen, materialen, media en evaluatie. Voor de keuze van effectieve instructieactiviteiten verwijzen Valcke en Decraene (2020) naar het ARCS-model van Keller (2000, p. 15), voorgesteld in tabel 3.7. De keuze voor leerdoelen, leerinhoud, werkvormen, materialen, media en evaluatie, zou volgens dit model bewust moeten gebeuren om bij leerlingen het volgende te realiseren: Aandacht (A – ‘attention’), Relevantie (R – ‘relevance’), Vertrouwen (C – ‘confidence’), en Voldoening (S – ‘satisfaction’).

Component	Strategie
Aandacht	variëren in werkvormen en materialen om aandacht van leerlingen te trekken: bv. video's, discussie groepjes, coöperatief leren, doceren, ...
	actieve participatie uitlokken via activerende werkvormen en veel vragen stellen tijdens de instructie
	humor inbouwen
	leerstof aanvullen met concrete voorbeelden
	cognitief conflict uitlokken en tegengestelde standpunten voorstellen
Relevantie	uitleggen waarom en hoe de leerinhoud relevant is voor leerlingen vandaag en in de toekomst
	rolmodellen tonen die aan de slag gaan met de leerinhoud die de leerlingen op dat moment leren
	continuïteit: de leerstof verbinden aan de voorkennis van de leerlingen
	keuzevrijheid inbouwen: bijvoorbeeld over hoe een taak maken, over de vormgeving van de taak, of wanneer de taak maken
Vertrouwen	duidelijke evaluatiecriteria communiceren
	procesgerichte feedback geven en succeservaringen in de verf zetten
	zelfgroei faciliteren: leerlingen de mogelijkheid geven om op verschillende manieren succes te ervaren en te groeien
	eigenaarschap geven aan leerlingen over hun eigen leerproces
Voldoening	inzetten op intrinsiek leerplezier
	positieve feedback en beloningen geven

	consistente standaarden aanhouden voor succes, bijvoorbeeld via consistente evaluatiecriteria.

Tabel 3.7. Gebaseerd op het ARCS instructiemodel van Keller.

Ook Struyf en Verbeeck (2017) verwijzen naar didactische aspecten in functie van klasmanagement. Naast lesdoelen, leerinhoud en de uitvoering van werkvormen, benadrukken zij ook de begeleiding door en stijl van de leerkracht. Wat betreft lesdoelen en leerinhoud benadrukken Struyf en Verbeeck (2017) duidelijke lesdoelen, het nut en belang van de leerinhouden expliciteren, leerstof die aansluit bij de leefwereld van de leerlingen, coherentie tussen lesonderdelen, en het kaderen van de les in het grotere geheel. Om de taakgerichtheid van leerlingen te bevorderen, moedigen Struyf en Verbeeck (2017) leerkrachten aan om activerende werkvormen te gebruiken en doe-activiteiten te organiseren waarin aandacht gaat naar de autonomie van de leerlingen. Daarnaast moeten de leeractiviteiten aansluiten bij de capaciteiten en competenties van leerlingen: niet te moeilijk maar toch uitdagend. Net als in de internationale literatuur benadrukken ook Struyf en Verbeeck (2017) een duidelijke instructie met hoge frequentie van gerichte vraagstellingen om de betrokkenheid van leerlingen te verhogen. Tot slot benadrukken zij coöperatief leren en het belang van differentiatie die inspeelt op de onderwijsbehoeften van alle leerlingen. Wat de begeleiding door en stijl van de leerkracht betreft, geven Struyf en Verbeeck (2017) gelijkaardige tips aan leerkrachten als Bennett (2020) en Teitler en Teitler (2022): vertrekken van hoge leerverwachtingen voor leerlingen en gericht zijn op het maximaliseren van leerkansen, succeservaringen realiseren bij leerlingen, effectieve feedback geven, een positief klasklimaat en leerkracht-leerling relaties vooropstellen, en met humor en enthousiasme voor de klas staan. Diverse van deze elementen komen overeen met wat opgenomen is in het hoger aangehaalde ARCS model van Keller (2010).



Praktijkvoorbeelden

Scholen zoeken hoe ze de betrokkenheid van de leerlingen kunnen vergroten. Ze zetten hiervoor projectwerk en actieven, flexibele werkvormen in.

- Visitatie Mariakerke werkt met project SAVA+ in de B-stroom. Hierbij wordt in de namiddagen vakoverschrijdend lesgegeven in **teamteaching**. Afwisselend krijgen leerlingen projectwerk, **mastery learning** in hoekenwerk of groepswork in carrouselvorm. Via deze werkvormen speelt Visitatie Mariakerke in op de aandachtcomponent uit het ARCS-model (zie hoger) om de motivatie en betrokkenheid van leerlingen te vergroten.
- Ook in het LAB Sint-Niklaas en in alle basisscholen uit de casestudies wordt gewerkt met **projectwerk** en de afwisseling van diverse, activerende werkvormen.

Zelfverantwoordelijkheid en autonomie van leerlingen bevorderen

In hun studie “*What makes good teachers good?*” onderzochten Stronge et al. (2011) via cross-case analyses welke aspecten van het lesgeven bijdragen aan de effectiviteit van leerkrachten. Effectiviteit werd bepaald op basis van de leerprestaties van de klasgroep. Wat sterk opviel was dat er bij effectieve leerkrachten significant minder ongewenst gedrag voorkomt in de klas. Om dit te verklaren vergeleken

ze verschillende aspecten van het lesgeven van effectieve leerkrachten en minder effectieve leerkrachten. Ze kwamen uit bij aspecten die te maken hebben met instructie, met evaluatie, met de leeromgeving, en met persoonlijke kwaliteiten van de leerkracht. Vier van deze aspecten bleken een significante impact te hebben: effectief klasmanagement (meer bepaald: monitoren van gedrag van leerlingen, routines inbouwen en efficiënt time management), een goede klasorganisatie (fysieke inrichting van de klas, beschikbare materialen, gebruik van de ruimte), positieve leerkracht-leerling relaties en een grote mate van zelfverantwoordelijkheid bij de leerlingen. Leerkrachten die hoge verwachtingen stellen en consistent hun leerlingen aanmoedigen om zich maximaal in te zetten en hun verantwoordelijkheid te nemen over hun eigen leerproces, zorgen er volgens hen voor dat er minder ongewenst gedrag voorkomt in de les, dat leerlingen aldus meer effectieve leertijd hebben en dat daardoor ook de prestaties van de leerlingen hoger liggen (Stronge et al., 2005).

Lane et al. (2022) schreven in het *Handbook of Classroom Management* een hoofdstuk over hoe leerkrachten kunnen versterkt worden in functie van ondersteuning voor leerlingen met leer- of ontwikkelingsstoornissen. Zij benadrukken het belang van zelfregulerend leren: hoe meer leerlingen zelfstandig aan de slag kunnen en hun eigen leerproces in handen nemen, hoe beter leerlingen zelf taakgericht aan de slag kunnen gaan, en hoe meer ruimte de leerkracht heeft voor gedifferentieerde instructie om op niveau van de leerling te ondersteunen. Lane et al. (2022) moedigen leerkrachten daarom aan om leerlingen vaardigheden rond zelfregulerend leren met hen te oefenen: leerlingen helpen plannen, reflecteren, zichzelf leren organiseren om een taak af te werken, enzovoort. De Education Endowment Foundation definieert zelfregulerend leren als de mate waarin leerlingen zich bewust zijn van hun sterke en zwakke punten en de strategieën die zij gebruiken bij het leren (Quigley et al., 2021). Leerlingen die zichzelf kunnen reguleren, hebben het vermogen om hun eigen gedrag en hun eigen leerproces te managen. Leerlingen ontwikkelen strategieën om zichzelf te motiveren om te leren en hun leerproces te verbeteren. Deze strategieën kunnen variëren over leeftijden heen en over vakken heen. Bij jonge kinderen draait zelfregulatie vaak om zelfbeheersing en impulscontrole (zie 3.4.4 *Fase in ontwikkeling*). Deze vaardigheden worden dan weer vaak omschreven als deel van de executieve functies (Education Endowment Foundation, 2023).

Zelfregulerend leren bestaat volgens het *Guidance Report* van de *Education Endowment Foundation* uit drie essentiële componenten (Quigley et al., 2021): cognitie, metacognitie en motivatie.

- a. **Cognitie:** cognitie is het mentale proces dat het kennen, begrijpen en leren omvat. Cognitieve strategieën gaan over technieken om te memoriseren, om te structureren door bijvoorbeeld met een markeerstift de belangrijkste zaken aan te duiden, maar ook over vakspecifieke strategieën.
- b. **Metacognitie:** metacognitie gaat over de manieren waarop leerlingen hun leerproces monitoren en doelgericht sturen. Een voorbeeld daarvan is dat leerlingen er een gewoonte van maken om aan zelfevaluatie te doen en indien nodig hun cognitieve strategieën aanpassen. Metacognitieve strategieën monitoren en controleren met andere woorden de cognitieve strategieën: welke cognitieve strategie is nodig om deze taak uit te voeren? Ook het plannen en organiseren van (deel)taken valt onder metacognitie. In hun *Guidance Report* raadt de Education Endowment Foundation leerkrachten aan om deze strategieën expliciet aan leerlingen aan te leren en de eigen (meta)cognitieve denkprocessen te modelleren.

- c. **Motivatie:** motivatie gaat over de bereidheid om (meta)cognitieve strategieën te gebruiken. Het gaat bijvoorbeeld over strategieën die overtuigen om een moeilijke taak toch aan te pakken en daarin door te zetten.



Praktijkvoorbeelden

De scholen in de casestudies gaan actief aan de slag met de achtergrond rond executieve functies en leerstrategieën, dit gebeurt zowel in basisscholen als in secundaire scholen.

- In het LAB Sint-Niklaas volgen de leerlingen **gepersonaliseerde leertrajecten**; voor elk vak volgen ze de route op het niveau dat het best bij hen past. Dit maakt dat elke leerling een individueel uurrooster heeft waarin onder meer instructiemomenten en zelfstandig werk elkaar afwisselen. Aan het begin van de week krijgen leerlingen taken die ze zelf moeten inplannen als zelfstandig werk. Een coach begeleidt de leerlingen individueel in executieve functies (1^e graad) en leerstrategieën (2^e graad). In een leerportfolio houden leerlingen de vooruitgang bij die ze maken in de executieve functies en leerstrategieën waar ze in hun wekelijkse coaching aan werken. Overzicht van de executieve functies: plannen, volgehouden aandacht, organiseren, reactie-inhibitie, taakinitiatie, timemanagement, doorzetting, metacognitie, flexibiliteit, emotieregulatie en werkgeheugen.
- Gaaf! Aalst implementeerde verschillende praktijken rond zelfregulerend leren in de klas: de **stop-denk-doe methode**, een **ontprikkelhoek** in de klas, **gezelschapsspelletjes** rond executieve functies, enzovoort.
- Ook Jenaplanschool De Feniks Gent zet sterk in op zelfregulerend leren. Zij werken met de methode ‘Wijzer in executieve functies’ en leren leerlingen routines aan die bijdragen tot zelfstandig leren: vooraleer ze hulp vragen aan de leerkracht, moeten leerlingen het eerst **zelf proberen**, daarna aan de hand van **hulpkaarten** en heuristieken of met de hulp van een klasgenoot aan de eigen tafelgroep.

Paragraaf 3.4.2 *Motivatie* toont hoe het ondersteunen van autonomie van leerlingen, bijdraagt aan hun motivatie. Een manier om de autonomie van leerlingen te bevorderen, is door keuze in te bouwen (Lane et al., 2022). Royer et al. (2017) toonde via een systematische review aan dat leerlingen keuzes geven over hun leerproces, taakgericht gedrag van leerlingen verhoogt en incidenten door uitdagend gedrag van leerlingen vermindert. Royer en collega's (2017) onderscheiden hierbij twee verschillende vormen: (1) leerlingen kiezen welke taken ze maken. Dat kan bijvoorbeeld door ze zelf hun niveau te laten inschatten en ze op basis daarvan een taak te laten kiezen. Maar ook leerlingen laten kiezen welke taken ze wanneer maken of in welke volgorde, draagt bij aan hun autonomie. (2) leerlingen laten kiezen hoe ze de taak maken (leerproces). Dat kan bijvoorbeeld door de leerlingen te laten kiezen welk materiaal of welke hulpbronnen ze gebruiken, met wie ze de taak maken, waarover ze de taak maken, hoe ze de taak presenteren, enzovoort.



Praktijkvoorbeelden

In de casestudies merken veel scholen dat het in de klas rustiger is wanneer ze de autonomie van leerlingen bevorderen, bijvoorbeeld door hen meer zelfstandig te laten werken aan de hand van dag- en weekplanningen. Van leerkrachten vraagt het werken met planners meer voorbereidingstijd, maar toch vinden ze het de moeite waard omwille van de rust in de klas op het moment zelf.

- In Jenaplanschool De Feniks Gent en Gaaf! Aalst oefenen kleuters reeds op het uitvoeren van taken volgens een eigen planning. Leerkrachten zetten expliciet in op zelfregulerende vaardigheden en executieve functies zodat ze dit in de lagere school kunnen verderzetten.
- Voor lagere scholen Jenaplanschool De Feniks Gent, Gaaf! Aalst en Futura Geluwe bieden **dag- en weekplanningen** voor leerlingen veel voordelen in functie van klasmanagement. Omdat leerkrachten tegelijk ook inzetten op zelfregulerend leren, werken leerlingen zelfstandiger waardoor de leerkracht tijd heeft om gedifferentieerde instructie te geven, differentiatie in te bouwen en de leerlingen meer individueel ondersteunen. Leerlingen werken taakgericht, omdat ze minder moeten wachten op instructie of ondersteuning.
- Het LAB Sint-Niklaas doorbrak de traditionele schoolstructuren en werkt met **gepersonaliseerde leertrajecten** waarin leerlingen hun taken van verschillende vakken zelf inplannen en afwerken tijdens de zelfstandige werktijd (Lab@Work).

3.5.4.2 Vakkennis in functie van klasmanagement

In de literatuur rond klasmanagement vonden we geen expliciete verwijzing naar het belang van vakkennis. In de focusgroepgesprekken werd dit echter wel benadrukt: zowel leerkrachten als directie wezen op het belang van vakkennis om goed les te geven en om de klas in de hand te houden. Ook één case toont met hun manier van werken het belang van vakkennis aan in functie van klasmanagement.



Aanvulling vanuit de focusgroepen

Beschikken over de nodige vakkennis maakt dat je als leerkracht zelfzekerder voor de klas staat. Leerkrachten geven aan dat ze zich ongemakkelijk voelen wanneer ze een vak geven dat hen niet ligt en dat laat zich voelen in hun klasmanagement.

‘Als je je onzeker voelt ten aanzien van de leerstof die je moet geven, dat straalt je uit. Die leerlingen hebben dat direct door: ‘die weet dat niet’. Maar het omgekeerde is niet zo. Dat als je een goede vakkennis hebt, je automatisch een goed klasmanagement. Nee.’ – expert groepsdynamica



Praktijkvoorbeeld

Bij hun nieuwe pedagogisch-didactische aanpak kiest GAAF! Aalst voluit voor teamteaching. Drie leerkrachten zijn verantwoordelijk voor een unit van een veertigtal leerlingen (één unit bevat drie 'nesten' of klasgroepen). Leerkrachten geven telkens het vak waar zij zich het meest bekwaam in voelen om in les te geven. Zo is er bij elk vak een leerkracht die instructie geeft als vakexpert terwijl de andere twee leerkrachten een ondersteunende rol opnemen. De keuze om te werken met vakexperten maakte GAAF! Aalst bewust, in functie van klasmanagement: hoe meer expertise je hebt in een vak, hoe meer zelfzeker je voor de klas staat.

3.5.5 Bouwsteen 5: Infrastructuur en inrichting

“The classroom layout is the first, most basic step, for educators to consider in their classroom management. Controlling the physical environment allows for instruction to access the greatest number of students with low effort from the educator via attending to basic principles of student learning [...]” (Trudel et al., 2022, pp. 47-48).

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).

3.5.5.1 Klasschikking

Verschillen in actiezone

Valcke en Decraene (2020) verwijzen naar een studie van Bradova (2013) om het belang van klasschikking aan te tonen voor effectief klasmanagement. Bradova (2013) toonde aan dat er verschillende ‘actiezones’ ontstaan in een klas waar de leerlingenactiviteit verschilt naargelang hun plaats in de klas. Dat deed hij via interviews met leerlingen en leerkrachten en via meer dan 100 geobserveerde lessen in twee klassen van het zesde leerjaar. In de zogenaamde actiezone stellen leerlingen meer vragen, vertonen ze meer taakgericht gedrag en werken ze langer door. Volgens Bradova (2013) is deze actiezone het grootst wanneer de klas is opgesteld in een halve cirkel. Marx, Fuhrer en Hartig (1999) brachten deze actiezone al eerder in kaart. Ze observeerden het aantal vragen die leerlingen stelden in een halve cirkelopstelling in vergelijking met een klassieke rijen opstelling. Gedurende acht weken wisselden twee klasgroepen elke twee weken van opstelling. Op het einde van

deze periode bleken leerlingen meer vragen te stellen in de halve cirkelopstelling. Valcke en Decraene (2020) verwijzen naar een studie van Cardellino en collega's (2017) die het effect van de actiezone verklaren vanuit de visuele interactie tussen leerkracht en leerling. Zij onderzochten vier verschillende klasopstellingen en kwamen tot de conclusie dat de visuele afstand tussen de leerling en de bron van informatie (de leerkracht, het bord) een significant effect heeft op de betrokkenheid van leerlingen. Wanneer leerlingen verder dan vijf meter verwijderd zitten van de leerkracht en het bord, gaat de visuele interactie tussen hen beide verloren. Dat gebeurt meestal vanaf er drie rijen leerlingen tussen leerkracht en leerling in zitten. Zij bewijzen op die manier een direct effect van het soort klaslokaal op de visuele interactie tussen leerlingen en leerkracht, en zo ook op de betrokkenheid van leerlingen. Figuur 3.6 toont twee verschillende klasopstellingen, links in een smal klaslokaal, rechts in een ruim lokaal. In de linkse klas bevinden tien leerlingen zich in een zone waarin minstens 3 rijen leerlingen tussen leerling en leerkracht instaan. Zo beïnvloedt de aard van de ruimte en de klasopstelling de visuele afstand tussen leerling en leerkracht, de visuele interacties die er kunnen plaatsvinden en de betrokkenheid van leerlingen.

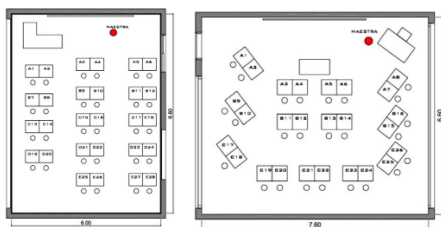


Fig. 3.6. Verschillende klasopstellingen bepalen visuele afstand tussen de leerlingen en het bord en de leerkracht. Overgenomen uit *Classroom environments: An experiential analysis of the pupil-teacher visual interaction in Uruguay*. Door Cardellino et al., 2017.

Het belang van visuele interactie in functie van klasmanagement benadrukken ook Bennett (2020) en Omer (2019): een klas moet zo ingedeeld zijn dat de leerkracht het hele lokaal kan overzien en alle leerlingen kan aankijken. Omer (2019) benadrukt dat vanuit de visie van Nieuwe Autoriteit waarin aanwezigheid centraal staat. Door leerlingen te laten voelen dat de leerkracht aanwezig is en actief toekijkt, verhoogt de leerkracht zijn gezag (Omer, 2019). En daar speelt de klasopstelling een belangrijke rol: het moet voor de leerkracht mogelijk zijn om zich gemakkelijk door de klas te bewegen, bij elke leerling in de buurt te komen en elke leerling aan te kijken (Bennett, 2020; Das, 2023).

Aangepast aan instructievorm en werkvorm

Lane en collega's (2011) bundelden op basis van literatuuronderzoek verschillende effectieve strategieën om uitdagend gedrag te managen in scholen. Enkele van deze strategieën voor beter gedragsmanagement, hebben te maken met de klasindeling. Vooreerst moet deze klasindeling afgestemd zijn op het type instructie en werkvormen. Bijvoorbeeld de banken in groepjes of themahoeken voor groepswork, een geordende materiaalruimte waar leerlingen zelfstandig materiaal kunnen halen bij zelfstandig werk, enzovoort. Verder zal een klasindeling die rekening houdt met bewegingsruimte, de workflow bevorderen. Delen in de klas waar veel beweging plaatsvindt, zoals de plaats waar werkmateriaal ligt, het bureau van de leerkracht, waar de deur is, dienen vrij te zijn van obstakels zodat de leerlingen en de leerkracht zich hier vrij kunnen bewegen. Op die manier worden verstoringen van de les voorkomen (Lane et al., 2011).



Praktijkvoorbeeld

Visitatie Mariakerke schenkt in de B-stroom veel aandacht aan het gebruik van activerende werkvormen om zo de betrokkenheid van leerlingen te vergroten. Daarom gebruiken ze **flexibele klasopstellingen en routines**. In het begin van het schooljaar oefenen leerlingen om snel en efficiënt de banken te verschuiven naar de desbetreffende klasopstelling. De klasopstellingen hangen vooraan in elk klaslokaal omhoog, zodat leerkrachten hiernaar kunnen verwijzen en leerlingen weten hoe de opstelling er precies moet uitzien (fig. 3.7).

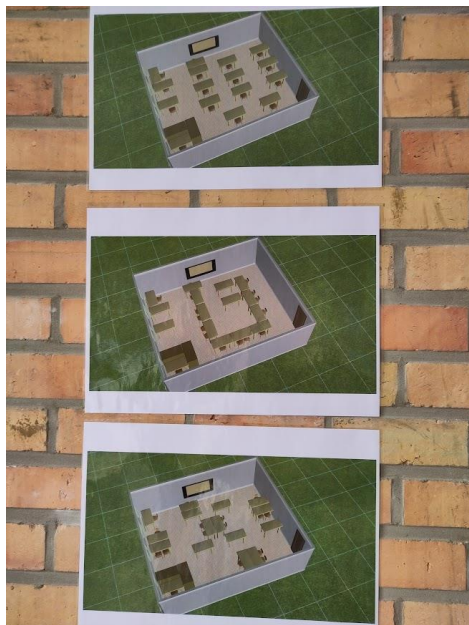


Fig. 3.7. *Flexibele klasopstellingen in Visitatie Mariakerke.*

3.5.5.2 Lawaai, drukte en visuele chaos vermijden

Op basis van hun review rapporteren Franklin en Harrington (2019) twee factoren die een chaotische leeromgeving en daarbij aansluitend storend gedrag veroorzaken: lawaai en drukte. Het geluidsniveau wordt niet alleen beïnvloed door actieve participatie in de klas, maar ook door onproductief lawaai. Het is de taak van de leerkracht om het geluidsniveau te bepalen, naargelang de lesactiviteit en naargelang het geluidsniveau constructief is voor het leren. Ongewenst lawaai hindert immers taakgericht gedrag van leerlingen, leidt hen af en maakt dat ze leerstof minder goed onthouden (Franklin & Harrington, 2019). Daarnaast kan de combinatie van veel verschillende lesactiviteiten, het aantal leerlingen in de klas en de grootte van het klaslokaal bijdragen aan chaos (Franklin & Harrington, 2019). Om drukte te vermijden, benadrukken Franklin en Harrington (2019) daarom een zorgvuldige overweging van de inrichting van het klaslokaal en van de uurroosters. Zij bevelen bijvoorbeeld aan om specifieke ruimtes te voorzien voor klasgesprekken, voor groepswork, voor stiltezones. Ook het lessenrooster moet volgens hen nauwkeurig bekeken worden: welke lessen volgen best wel of best niet op elkaar? Welke lessen worden best ingepland in de voormiddag en welke in de namiddag? Tot slot verwijzen Franklin en Harrington (2019) naar studies van Maxwell (2010) en Roskos en Neuman

(2011) in verband met visuele overprikkeling. Een overdaad aan posters, stappenplannen en werkjes van leerlingen aan de muren, kan volgens hen de leerlingen visueel overprikkelen en daardoor bijdragen aan drukte en chaos in de klas.



Praktijkvoorbeeld

Onderstaande figuur 3.7 toont een kleuterklas in GAAP! Aalst die prikkelarm is ingericht. Aan de muren hangt één prikbord met strikt noodzakelijke informatie. Daarnaast is er veel lichtinval door grote ramen en een directe toegang tot de tuin. Stoelen hebben zachte stukjes aan de poten om lawaai te dempen. De klas is ingedeeld in verschillende hoeken met elke een specifieke functie: elke klas heeft banken in een kring voor kringgesprekken, er is een leeshoek, een knutselhoek, een poppenhoek, enzovoort. Daarnaast is er in elke klas een hoekje om te ontprikkelen (fig. 3.8). Dat hoekje is afgeschermd van de rest van de klas en leerlingen vinden er materiaal om rustig te worden: boekjes, een knuffel, materiaal om te tekenen, en een stressbal. Tot slot is er in functie van klasmanagement een deur die klaslokalen direct met elkaar verbindt. Dat geeft mogelijkheden voor leerkrachten om gemakkelijker bij elkaar te ondersteunen, en om lesactiviteiten (bv. hoekenwerk) samen te doen over klaslokalen heen.



Fig. 3.7. Kleuterklas die prikkelarm is ingericht te GAAP! Aalst.

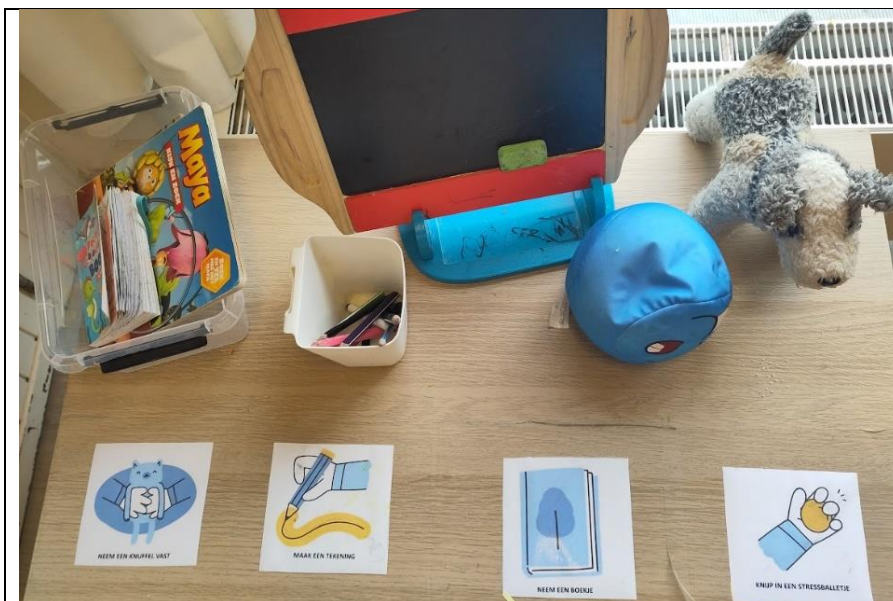


Fig. 3.8. Hoekje om te ontprikkelen in kleuterklas GAAF! Aalst.

Lawaai, drukte en visuele chaos vermijden, is ook wat Trudel et al. (2022) aanhalen als een van hun preventieve klasmanagementstrategieën. Om crisissen in de klas te voorkomen, raden zij aan om het klaslokaal in te richten als een ‘trauma-sensitieve’ ruimte. Naast het *voorkomen* van drukte, lawaai en visuele chaos, houdt dat voor hen in om de ruimte warm en zacht aan te kleden: zachte kleuren, zachte materialen (kussens, knuffels, dekentjes, knusse zithoek), positieve boodschappen, toegang tot natuur (bv. planten in de klas of toegang tot een tuin), een afgeschermd prikkelarm hoekje met zachte materialen, enzovoort (Frey et al., 2020; Trudel et al., 2022). Volgens Lane et al. (2011) zegt de aankleding van het klaslokaal bovendien iets over hoe de leerkracht zijn leerlingen en hun werk waardeert. In functie van klasmanagement verwijzen zij niet alleen naar een warme klasaankleding opdat de leerlingen zich welkom voelen, maar ook naar een functionele aankleding. Hulpmiddelen zoals werkwoordschema’s of posters met formules maken volgens hen deel uit van een nuttige klasaankleding met focus op leren.



Praktijkvoorbeeld

Visitatie Mariakerke zorgt voor rust in de klas door de inrichting. Dat is nodig aangezien de leerlingen van de B-stroom snel afgeleid zijn en die drukte soms het leren belemmert. Alle ruimte is benut om ervoor te zorgen dat ongewenst gedrag voorkomen kan worden en leerlingen toch bij de groep kan blijven, zodat ze niet naar de leerlingenbegeleider moeten.

- Alle klaslokalen van de B-stroom bevinden zich op **één verdieping**. Dat creëert rust: dezelfde leerlingen en dezelfde leerkrachten zijn altijd allemaal samen op deze verdieping aanwezig tijdens de schooluren. Ze vormen samen één gemeenschap.
- Leerkrachten geven les met **open klaslokalen**, zodat ze elkaar snel kunnen helpen in functie van klasmanagement: de leerkrachten vormen een team.

- De klaslokalen zijn allemaal **prikkelarm ingericht** (fig. 3.9): muren zijn niet overladen met posters, alleen het strikt noodzakelijke hangt omhoog en op het prikbord hangen bv. de klasafspraken, de schoolregels en één of enkele positieve boodschappen (fig. 3.10).
- Elke klas heeft een **time-in ruimte** in de klas (fig. 3.9). Dit is een bank in de klas waaraan een leerling de les nog steeds kan volgen, maar afgeschermd is van de prikkels van de anderen.
- In de gang zijn **time-out ruimten** (fig. 3.10): in de gang en in de hal zijn verschillende banken en stoelen verspreid in prikkelarme hoeken (bv. met gezicht naar de muur) waar leerlingen kunnen werken. Na de instructie samen, kunnen de leerlingen op eigen initiatief of op vraag van de leerkracht hun taak daar maken.
- Alle materiaal is op school aanwezig, wat ook rust brengt volgens de leerkrachten. Het materiaal heeft bovendien een **vaste plaats** in de klas (fig. 3.10): zakjes om de gsm's op te bergen, om de pennenzakken op te bergen, kasten met het lesmateriaal (boeken, mappen) per vak geordend (elk vak een andere kleur). Ook dat draagt bij aan de rust in de klas.



Fig. 3.9. Klaslokaal in Visitatie Mariakerke. Links een time-in hoek om prikkelarm te werken.

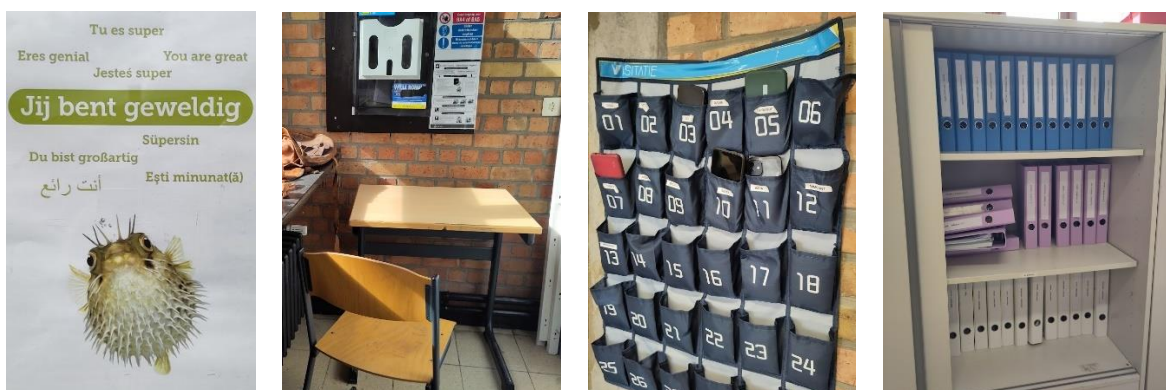


Fig. 3.10. Van links naar rechts: (1) Positieve boodschappen in de klas, (2) een time-out werkplek in de gang, (3) gsm zakjes, (4) mappen in de kast per vak in een andere kleur, op een ander schap.

3.5.5.3 Van een traditionele setting naar open-work spaces

Franklin en Harrington (2019) beschrijven een evolutie in de inrichting van klaslokalen. Vroeger leenden klaslokalen zich vaak tot frontaal lesgeven, terwijl klaslokalen steeds vaker ingericht zijn als *'open work spaces'*: er is niet altijd een duidelijke 'vooraan' in de klas en banken staan geschikt in groepjes. Het meubilair in de klas is flexibel waardoor banken gemakkelijk verplaatst kunnen worden in functie van verschillende werkvormen. Ook zijn deze ruimtes meer gericht op het gebruik van digitale leermiddelen. Franklin en Harrington (2019) verwijzen naar een kwantitatieve studie van Imms en Byers (2017) over de impact van de inrichting van het klaslokaal op het pedagogisch handelen van de leerkracht, en de betrokkenheid en prestaties van de leerlingen voor wiskunde. In hun quasi-experimenteel onderzoeksdesign volgden zij een school waarin drie klassen per semester wisselden tussen drie modi van klaslokalen: een traditioneel klaslokaal gericht op frontaal lesgeven, leerkracht vooraan en leerlingen in rijen (modus 1); een leerlinggericht klaslokaal met meer ruimte voor collaboratief leren waar flexibele klasopstellingen mogelijk zijn (modus 2); en een ruimte waar sociale activiteiten en actieve leeractiviteiten overlappen in ruimtes zoals overdekte outdoor leerruimtes, hoekjes in de gang en ruimtes in lounge-stijl (modus 3). Imms en Byers (2017) benadrukken dat er nog verder onderzoek nodig is over dit onderwerp, maar volgens hen maakt de inrichting van het klaslokaal wel degelijk een verschil in het pedagogisch handelen van de leerkracht en de betrokkenheid van leerlingen. Wanneer de leerkracht vooraan in de klas frontaal lesgeeft, is het zeer duidelijk wie de leiding heeft. Het is daarom belangrijk om in acht te nemen welke invloed de modus 2 en modus 3 klasopstellingen hebben op het gedrag van leerlingen en om regels en routines daarop aan te passen (Franklin & Harrington, 2019). Volgens de studie van Imms en Byers (2017) geven leerlingen aan dat ze meer aanmoediging tot leren ervaren en tot een dieper niveau van leren komen in modus 2 en modus 3 klaslokalen tegen het einde van het semester. In modus 2 en modus 3 klaslokalen worden leerlingen ook meer aangezet tot zelfstandig leren. Ook geven leerlingen in een modus 3 lokaal aan dat leerkrachten doorheen het semester steeds effectiever omgaan met technologie. Belangrijk bij deze resultaten is ook de leercurve van de leerkracht doorheen het semester om zich aan te passen aan de verschillende klasopstellingen per semester. Daarom benadrukken Imms en Byers (2017) dat het belangrijk is dat leerkrachten zich bijscholen om de onderwijs- en leermogelijkheden in deze nieuwe modus 2 en modus 3 ruimtes te maximaliseren.



Praktijkvoorbeeld

Het LAB Sint-Niklaas werkt in functie van hun didactische aanpak met **open work spaces** waar leerlingen en leerkrachten van eenzelfde leerjaar zelfstandig werk doen (fig. 3.11). Leerlingen werken er onder begeleiding aan hun taken die ze zelf per week hebben ingepland, leerkrachten hebben er individuele werktijd wanneer ze geen les moeten geven (tijd om lessen voor te bereiden, te verbeteren, enzovoort). Daarnaast zijn de tafels en stoelen uit licht materiaal gemaakt, zodat ze gemakkelijk te verplaatsen zijn afhankelijk van de werkvorm. Voor zelfstandig werk is er veel ruimte. Zo kunnen leerlingen die beter in groep werken, samen aan één tafel zitten en leerlingen die beter werken in afzondering, apart (fig. 3.12).



Fig. 3.11. Infrastructuur van LAB Sint-Niklaas.



Fig. 3.12. Zelfstandig werk (Lab@Work) LAB Sint-Niklaas. Leerlingen die liever individueel aan een tafel werken, afgezonderd van de grote groep (links) en leerlingen die liever in groep werken (rechts). Ondertussen is er begeleiding van een leerkracht die rondloopt door de ruimte en ingaat op vragen van leerlingen (rechts).

3.5.5.4 Gebruik van media

In hun hoofdstuk 'Leeromgevingen en klasmanagement' besteden Valcke en Decraene (2020) een uitgebreide paragraaf aan het gebruik van media in de klas. Volgens hen sluit het gebruik van technologie aan bij de jongerencultuur en kan dat daardoor de intrinsieke motivatie van leerlingen bevorderen. Anderzijds kunnen tablets, laptops en computers ook een negatief effect hebben op klasmanagement. Valcke en Decraene (2020) verwijzen naar een studie van Deryakulu en Altun-Akbaba (2014) over computergebruik in de klas aan de hand van observaties. Uit hun observaties blijkt over het algemeen weinig storend gedrag, maar wel veel 'off-task behavior'. Leerlingen zijn bijvoorbeeld afgeleid van het leren door te scrollen op sociale media of andere websites. Valcke en Decraene (2020) pleiten daarom onderwijstechnologie doelgericht in te zetten. Ze verwijzen daarbij

naar vijf principes voor de selectie van onderwijstechnologie op basis van het literatuuronderzoek van Huang et al. (2019):

1. Gepastheid: de mate waarin technologie helpt om de leerdoelen en werkvormen te ondersteunen. Belangrijk om hierbij te overwegen welke tools hiervoor nodig zijn en of dat haalbaar is.
2. Authenticiteit: helpt de technologie om voldoende up-to-date, accurate en betrouwbare informatie aan te reiken?
3. Kost: is dit de goedkoopste oplossing om de doelen te bereiken?
4. Interesse: bevordert de technologie de motivatie? Of steelt ze de interesse van leerlingen?
5. Organisatie en balans: ondersteunt de technologie een ordelijk lesverloop, de structuur en opbouw van de leerdoelen en leerinhouden? Is het technologiegebruik in balans met de andere lesactiviteiten?

Naast laptops, computers en tablets drukken gsm's – gewild of ongewild – een stempel op het lesgebeuren en dus ook het klasmanagement van de leerkracht. Valcke en Decraene (2020) verwijzen naar Amerikaanse studies uit 2012 waaruit blijkt dat 75% tot 90% van de leerlingen hun gsm bij zich hebben in de klas (Tindell & Bohlander, 2012; Duncan et al., 2012). Volgens Junco (2012) heeft dat een negatief effect op het leren, aangezien de leerlingen al '*multitaskend*' les volgen en zich niet ten volle focussen op de lesactiviteit. Anderzijds kunnen gsm's bijdragen tot een het bereiken van leerdoelen en instructieactiviteiten. Ott et al. (2018) voerden een kwalitatieve studie uit op basis van 187 focusgesprekken met leerlingen en benadrukken de context van het gsm-gebruik: of de gsm afleidend werkt of net bijdraagt aan de leeractiviteit, heeft volgens hen te maken met het doel en de context waarin de gsm wordt gebruikt. Zo worden Mentimeter of Kahoot! bijvoorbeeld vaak gebruikt om efficiënt te evalueren en kan de gsm nuttig zijn. Maar wanneer er geen duidelijk doel of gsmbeleid is, kunnen gsm's afleidend werken door spelletjes, sociale media of texting (Ott et al., 2018). Valcke en Decraene (2020) besluiten op basis van verschillende studies omtrent het gsm-gebruik op school, dat een duidelijk gsm-beleid noodzakelijk is in functie van klasmanagement (Ali et al., 2012; Ott et al., 2018; Tysowski & Paul, 2014).

3.5.6 Bouwsteen 6: Omgaan met ongewenst gedrag

“Effective classroom management practices include caring for and interacting with children, individualizing learning for each child, and responding to challenging behaviors with patience and creativity.” (Bivona & Williford, 2022, p. 547).

Dat klasmanagement voor een groot stuk gaat over het managen van gedrag van leerlingen, is duidelijk. Verschillende onderzoekers nemen het omgaan met ordeverstoring gedrag op in hun definitie voor klasmanagement (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. De literatuur is het erover eens dat de focus ligt op preventie, maar dat gepaste curatieve strategieën ook nodig zijn. Valcke en Decraene (2020) beschrijven curatie als een oplossingsgerichte aanpak van aanhoudend probleemgedrag. Voor het omgaan met moeilijk gedrag, legt het *Handbook of Classroom Management* de nadruk op herstelgerichte praktijken en het vermijden van ‘*exclusionary discipline*’ (i.e. de leerling uit de klas verwijderen als straf). Nederlandstalige bronnen bevatten dan weer uitgebreide hoofdstukken over verschillende manieren van omgaan met ongewenst gedrag, met straffen en belonen. Uit de focusgroepen met leerkrachten, directie, leerondersteuners en lerarenopleiders bleek dat leerkrachten en scholen al heel wat pedagogische bagage hebben om moeilijk gedrag te voorkomen. Maar wat als het toch misloopt, ondanks een sterke preventieve basis in klasmanagement? Leerkrachten geven aan dat ze hier graag meer over bijleren.

3.5.6.1 Wat leerkrachten ervaren als ongewenst gedrag en welke oorzaken leerlingen geven voor ongewenst gedrag

Wat ervaren leerkrachten als ongewenst gedrag?

Ongewenst of uitdagend gedrag van leerlingen blijkt een van de grootste stressfactoren te zijn voor leerkrachten (Aloe et al., 2014). Voorbeelden die Aloe et al. (2014) geven van ongewenst gedrag van leerlingen in de klas zijn: te laat komen of spijbelen, instructie onderbreken, de instructiestappen niet volgen zoals gevraagd, ongevraagd door de klas lopen, verbale intimidatie of disrespect tegenover de leerkracht en/of medeleerlingen en pestgedrag. Struyf en Verbeeck (2017) verwijzen naar onderzoek van Brophy en McCaslin (1992) over wat leerkrachten ervaren als probleemgedrag. Zij onderscheiden drie vormen van probleemgedrag: (1) probleemgedrag dat vooral een probleem is voor de leerkracht, zoals ongehoorzaamheid of het onderbreken van instructie, (2) probleemgedrag dat vooral een probleem is voor de leerling, bijvoorbeeld pestproblematieken, en (3) probleemgedrag dat een probleem is voor zowel leerling als leerkracht, zoals leerlingen die de les zodanig onderbreken dat ze niet alleen de leerkracht maar ook hun medeleerlingen storen. Uit de studie van Brophy en McCaslin (1992) blijkt dat de leerkracht het strengst zal reageren uit boosheid of frustratie wanneer hij zelf het meest lijdt onder het probleemgedrag. In dat geval bestaat het gevaar voor een machtsstrijd tussen leerkracht en leerling (Struyf & Verbeeck, 2017).

Deze voorbeelden tonen aan dat storend gedrag geen objectief gegeven is. Bovendien heeft wat de leerkracht ervaart als storend gedrag, te maken met het persoonlijk waardenkader van de leerkracht en hoe dat zich verhoudt tot dat van de leerlingen. In *Bouwsteen 3: Cultureel responsief lesgeven* wordt beschreven hoe luid praten, wat voor veel Afro-Amerikaanse leerlingen de norm is, door leerkrachten vaak wordt geïnterpreteerd als uitdagend gedrag. Bovendien verschillen leerkrachten ook van elkaar in hun waarden en normen en kan de ene leerkracht meer verdragen dan de andere. Daarnaast beschrijft *Bouwsteen 1: Leerkracht-leerling relatie* hoe de mentale representaties van de leerkracht over de relatie die ze hebben met een leerling, van invloed zijn op hoe zij het gedrag van de leerling interpreteren en zo ook op de omgang met die leerling. Dat heeft dan weer z'n effect op het gedrag die leerling. Als die mentale representaties negatief zijn, zal de leerkracht bijvoorbeeld minder sensitief en meer controlerend optreden tegenover de leerling en kan het zijn dat leerkracht en leerling in een negatieve spiraal verzeild geraken (Spilt et al., 2012).

Attributies die leerlingen toeschrijven als oorzaken van ongewenst gedrag

Attributies zijn oorzaken die mensen zoeken om een situatie te verklaren (zie attributietheorie in paragraaf 3.4.2 *Motivatie*). Miller, Ferguson en Byrne (2000) onderzochten attributies die leerlingen toeschrijven aan ongewenst gedrag in de klas. Dat deden ze via enquêtes en focusgroepen met 105 leerlingen uit de eerste graad van het secundair onderwijs. Daarbij onderscheidden ze vier vormen van attributies. De eerste attributies hebben te maken met het handelen van de leerkracht dat als oneerlijk ervaren wordt door de leerlingen. Daaronder verstaan leerlingen: heeft een pik op een leerling of heeft favorietjes, beschuldigt leerlingen onterecht, heeft geen goede band met leerlingen, luistert niet naar leerlingen en roept vaak onterecht. Daarnaast schrijven leerlingen ongewenst gedrag toe aan attributies die te maken hebben met kenmerken van de leerling die het moeilijk heeft. Bijvoorbeeld: leerling wordt aangezet door anderen om uitdagend gedrag te stellen (groepsdruk, deel willen uitmaken van een subgroep die uitdagend gedrag stelt), leerling vindt het leuk zich te misdragen, leerling heeft zorgen over andere zaken, de taken zijn te moeilijk. Ten derde schrijven sommige leerlingen uitdagend gedrag toe aan moeilijke thuissituaties: er zijn conflicten thuis, er spelen financiële problemen thuis of problematieken rond alcohol of drugs, ouders laten hun kinderen met teveel zomaar weggkomen. En tot slot geven leerlingen ook een streng klasregime aan als oorzaak voor ongewenst gedrag: teveel huiswerk, teveel taken in de klas, of de leerkracht die er te strenge regels op nahoudt. Uit de analyse van Miller et al. (2000) blijkt dat leerlingen de oorzaken van ongewenst gedrag in de klas het vaakst toeschrijven aan (1) de eerlijkheid van het handelen van de leerkracht en (2) de kwetsbaarheid van de leerling. Dat toont hoe het voorkomen van en reageren op ongewenst gedrag sterk in verband staat met elementen uit andere bouwstenen: consequent zijn in het handhaven van regels en routines, een goede relatie opbouwen met iedere leerling, groepsdynamische processen die het gedrag van leerlingen beïnvloeden, enzovoort.

3.5.6.2 Hoe omgaan met ongewenst gedrag?

Omgaan met ongewenst gedrag op basis van de gedragstheorie over het aanleren van gedrag

Omgaan met ongewenst gedrag is sterk gelinkt aan de theoretische onderbouwing over het leren van gedrag (paragraaf 3.4.1). Wanneer ongewenst gedrag stoort, zal de leerkracht acties ondernemen om de leerling het ongewenste gedrag af te leren en in de plaats daarvan het gewenste gedrag aan te leren. De wet van het effect (Thorndike, 1901) zegt dat de consequenties op een gesteld gedrag ervoor zorgen dat dit gedrag zich herhaalt, toeneemt, afneemt, of zich helemaal niet meer stelt. Landrum en

Kauffman (2006) benadrukken bekrachtiging om het gewenste gedrag te laten toenemen. Wanneer dat niet volstaat en straffen nodig is, verwijzen zij naar de richtlijnen waarover Kauffman (2005) rapporteert in zijn boek met evidence-based strategieën voor de omgang met kinderen en jongeren met emotionele en gedragsproblemen. Een hoofdstuk wijden zij aan interventies in onderwijs omtrent de omgang met moeilijk gedrag. Over straffen geven zij volgende richtlijnen:

1. Straf wordt best ingebed in een schoolbeleid waar het schoolpersoneel zich warm en liefdevol opstelt tegenover alle leerlingen en waar positieve gevolgen worden benadrukt voor gewenst gedrag. Straf dient om ongewenst gedrag af te leren, maar tegelijk moet het gewenst gedrag ook aangeleerd en gewaardeerd worden.
2. Straf moet worden voorbehouden voor serieuze ordeverstoringen of wangedrag waarbij positieve strategieën zoals bekrachtiging van gewenst gedrag alleen niet volstaan.
3. Straf moet gegeven worden op een zakelijke, professionele manier. Niet vanuit boosheid of frustratie. Hou het geven van een straf kort, zonder bedreigingen of moraliserend betoog.
4. De straf moet voorspelbaar zijn. Het is daarom belangrijk om bij het stellen van ongewenst gedrag, het ongewenst gedrag te duiden, het gewenst gedrag te vragen, en te waarschuwen voor een straf. Zo worden leerlingen aangespoord hun verantwoordelijkheid op te nemen voor hun gedrag en de gevolgen ervan.
5. Straf moet fair zijn, consistent en met een onmiddellijke reactie op het ongewenste gedrag. Een straf die fair en consistent is, is in proportie met hetgeen de leerling deed en gericht op het gedrag van de leerling, niet op de persoon. Het is daarom ook geen goed idee om de hele klas te straffen voor het gedrag van één of enkele leerlingen. Daarnaast moet er onmiddellijk gereageerd worden op het ongewenste gedrag. De straf die volgt moet haalbaar zijn en op korte termijn worden uitgevoerd.



Praktijkvoorbeeld

Verschillende scholen uit het secundair onderwijs illustreren hoe ze naast het toepassen van de schoolregels, de gevolgen op ongewenst gedrag van leerlingen steeds afstemmen op het gestelde gedrag en de context waarin de leerling dit gedrag stelde. Dat kan ook betekenen dat leerlingen een alternatieve sanctie krijgen.

‘Het is geen lineair gegeven, dus niet: ‘een leerling doet ...’ dan is het niet ‘oké dan is ... de straf’. Het is nooit lineair. Het is altijd: oké, wat is in proportie daarmee, wat moet daarmee gebeuren? Wie is erbij geschaad? Wat moet er hersteld worden? Enzovoort. Behalve bij te laat komen. Daar hebben we wel echt een lineair systeem. Maar ook daar kunnen leerlingen die een periode goed op tijd komen, terug met een schone lei beginnen. [...] - directeur Pius X Antwerpen

- In het LAB Sint-Niklaas moeten leerlingen die de regels overtreden op vlak van orde en netheid een dag meelopen met het poetspersoneel. Zo leren ze het belang van deze regels en leren ze respect te hebben voor het poetspersoneel.

- In ZAVO Zaventem moesten leerlingen die een raam vernielden op de speelplaats nablijven om samen met de klusjesmannen de speelplaats op te ruimen.
- In Pius X Antwerpen getuigde een leerling dat hij, nadat hij meermaals geweigerd had om na te blijven op school vanwege herhaaldelijk te laat komen, een dag werken in een bejaardencentrum dat vlakbij de school ligt.

‘Dat is eigenlijk wel iets goed. Want uiteindelijk denk je: ‘Ik wil eigenlijk wel naar de les gaan gewoon.’ En ook, al die mensen die daar in dat bejaardentehuis werken zeggen: ‘Je moet goed studeren zodat je niet hier belandt!’ En eigenlijk is dat ook echt nog een goede les, dan denk je ‘Ja, ik moet goed studeren’.’ - leerling Pius X Antwerpen

Een combinatie van straffen en belonen

Eén van de vier basisstrategieën voor effectief klasmanagement die in de meta-analyse van Marzano (2010) naar voren komt, is het omgaan met ordeverstorend gedrag. Marzano (2010) verwijst 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. Tabel 3.8 toont dat de combinatie van straffen en belonen het meest effectief blijkt, met een daling van ordeverstoringen met 33%. ‘Geen directe consequenties’ blijkt het minst effectief, maar zorgt nog steeds voor een daling in ordeverstoringen van 24%. Tot slot heeft alleen belonen ook meer effect dan alleen straffen.

Onderzoek Stage en Quiroz in Marzano (2010): effectgroottes van ordetechnieken			
Ordetechniek	Gemiddelde effectgrootte	Aantal effectgroottes	Daling ordeverstoringen in percentages
<i>Straffen en belonen</i>	-0.97	12	33%
<i>Belonen</i>	-0.86	101	31%
<i>Straffen</i>	-0.78	40	28%
<i>Geen directe consequenties</i>	-0.64	70	24%

Tabel 3.8. Effectgroottes van ordetechnieken. Gegevens van Stage en Quiroz (1997), overgenomen uit *Wat Werkt: Pedagogisch handelen & klassenmanagement: Evidence-based strategieën voor iedere leraar*, door R. J. Marzano, 2010.

Daarnaast vergeleek Marzano (2010) vijf verschillende soorten disciplinaire interventies: (1) reactie van de leraar: (non)-verbale reactie van de leraar die duidelijk maakt of het gedrag al dan niet gewenst was; (2) tastbare beloning: symbolen of voorwerpen die worden gegeven als beloning of worden afgenomen als straf, zoals een sticker, een pluim, een streepje bij hun naam, enzovoort; (3) onmiddellijk leergeld betalen: interventies waarbij wangedrag verbonden wordt aan onmiddellijke en concrete consequenties; (4) groepsbeloningsmethode: een specifieke groep leerlingen of heel de klas moet aan een bepaald criterium van gewenst gedrag voldoen voor een beloning; (5) straf en beloning met hulp van thuis: ouders worden op de hoogte gebracht van het (on)gewenste gedrag en worden betrokken in het proces om gevolg te geven aan het gedrag. Tabel 3.9 toont voor alle vijf interventietypen een daling van het aantal ordeverstoringen in de groep. De gemiddelde effectgrootte bleek het grootst bij ‘reactie van de leraar’ en ‘groepsbeloningsmethode’ (resp. -0.997 en -0.981). ‘Onmiddellijk leergeld betalen’ en ‘straf en beloning met hulp van thuis’ hadden de laagste gemiddelde effectgrootte (resp. -0.569 en -0.555).

<i>Effectgroottes voor ordemaatregelen (Marzano, 2010)</i>				
Soort disciplinaire interventie	Gemiddelde effectgrootte (betrouwbaarheid)	Aantal respondenten	Aantal onderzoeken	Daling ordeverstoringen in percentages
<i>Reactie van de leraar</i>	-0.997	1191	25	34%
<i>Tastbare beloning</i>	-0.823	672	20	29%
<i>Onmiddellijk leergeld</i>	-0.569	243	7	21%
<i>Groepsbeloningsmethode</i>	-0.981	417	13	34%
<i>Straf en beloning met hulp van thuis</i>	-0.555	169	3	21%

Tabel 3.9 Effectgroottes van disciplinaire interventies. Overgenomen uit *Wat Werkt: Pedagogisch handelen & klassenmanagement: Evidence-based strategieën voor iedere leraar*, door R. J. Marzano, 2010.

Hoewel alle vijf interventietypen een positief effect hebben op het gedrag van leerlingen, is het belangrijk te weten dat de effectgroottes verkleinen naarmate leerlingen ouder worden. Dat betekent niet dat ze geen effect meer hebben. De gemiddelde effectgrootte van de ordemaatregelen in de bovenbouw van het secundair onderwijs vertaalt zich in een daling in ordeverstoringen van 25% (Marzano, 2010). In de onderbouw van het basisonderwijs is het effect het grootst, met een daling van 35% (Marzano, 2010).

Omgaan met moeilijk gedrag vraagt om een schoolbrede aanpak

Om in functie van klasmanagement zo goed mogelijk om te gaan met moeilijk gedrag, is een schoolbrede aanpak nodig waar zowel preventieve als curatieve maatregelen zijn ingebed (Valcke & Decraene, 2020; Landrum & Kauffman, 2006). Zo citeren Landrum en Kauffman (2006) in de eerste editie van het *Handbook of Classroom Management* drie voordelen van een schoolbrede benadering van gedragsmanagement volgens Walker et al. (2003). Een schoolbrede aanpak voor gedragsmanagement...

1. ...verbetert het gedrag van de meeste leerlingen, zelfs van de leerlingen die niet gekend zijn als de amokmakers.
2. ...heeft grote effecten op leerlingen die zich op de rand van probleemgedrag situeren: leerlingen die starten met uitdagen of met het vertonen van agressie.
3. ...voorziet een basis van goed gedragsmanagement voor de leerlingen die ernstig probleemgedrag stellen. Deze leerlingen zullen vooral baat hebben bij een schoolbreed systeem waar ook intensieve begeleiding deel van uitmaakt.



Praktijkvoorbeelden

De scholen uit de casestudies onderschrijven de noodzaak van een schoolbrede aanpak. De meeste scholen werken met een team dat verantwoordelijk is om de schoolregels en procedures te communiceren naar de leerlingen en de leerkrachten.

- ZAVO Zaventem heeft een **beleidscel gedrag** waar een directeur, een leerlingenbegeleider en enkele leerkrachten deel van uitmaken. De beleidscel gedrag werkte een gedragsbeleid uit op basis van diverse theoretische kaders en met als basis voor de vormgeving de

preventiepiramide van Deklerck (zie paragraaf 2.1.3). Figuur 3.10 toont hoe ZAVO Zaventem investeert in een grote preventieve basis van omgaan met gedrag, maar ook aandacht heeft voor curatieve strategieën wanneer leerlingen toch ongewenst gedrag stellen.

- Visitatie Mariakerke werkte schoolbrede procedures uit omtrent ongewenst gedrag op basis van de schoolregels. **Alle schoolregels zijn duidelijk omschreven** aan de hand van drie vragen: (1) waarom is deze regel belangrijk? Wat is ons doel?, (2) Hoe kunnen we dit positief stimuleren?, en (3) Wat als de leerling de regel niet volgt? Het maakt deel uit van de preventieve basis van hun gedragsbeleid om leerlingen te informeren over het belang van de regel en hen positief stimuleren om ze te volgen. Hierop ligt dan ook de focus. Wanneer de leerling de regel niet volgt, staan er vervolgstappen beschreven die de leerkracht kan ondernemen en vanaf wanneer de leerling moet worden doorgestuurd naar de leerlingenbegeleiding of directie.
- Futura Geluwe stelde **schoolbrede procedures** op voor het omgaan met ongewenst gedrag waar teamwerk, time-out (indien nodig) en herstel centraal staan.
- In St-Pietersschool Mechelen gebruiken alle leerkrachten **hetzelfde stappenplan voor het omgaan met ongewenst gedrag**. Het stappenplan begint bij een eerste opmerking en indien eventueel een tweede opmerking van de leerkracht. Als het gedrag van de leerling dan toch erger wordt, reflecteert de leerling op de gang aan de hand van een document over zijn gedrag. Vervolgens gaat de leerling indien nodig in time-out en wordt het gedrag van de leerling besproken met de ouders.

Meer lezen? ZAVO Zaventem, Visitatie Mariakerke, Futura Geluwe, St-Pietersschool Mechelen

Tot een schoolbrede aanpak behoren niet alleen schoolbrede procedures omtrent het opvolgen van ongewenst gedrag, volgens scholen uit het casestudie onderzoek is ook een zorgzaam team dat moeilijkheden open met elkaar bespreekt en samen aanpakt, noodzakelijk.

Communicatie met ouders als effectieve strategie na (on)gewenst gedrag van leerlingen

Marzano (2010) verwijst naar een studie van Miller et al. (1998, geciteerd in Marzano, 2010) die de effectiviteit van straffen en belonen bestudeerden en daarbij zowel het perspectief van de leerling (uit lager onderwijs) als het perspectief van de ouders in kaart brachten. Leerlingen en ouders werden beiden bevraagd over de meest krachtige consequentie bij (on)gewenst gedrag. Ze kregen een lijst met tien mogelijke maatregelen voor ongewenst gedrag, en tien mogelijke manieren om gewenst gedrag te waarderen. Tabel 3.10 en 3.11 tonen de top drie consequenties die ouders en leerlingen als effectief ervaren bij zowel ongewenst als gewenst gedrag. Daaruit blijkt dat zowel leerlingen als ouders de communicatie tussen leerkracht en ouders als een effectieve consequentie ervaren bij zowel gewenst als ongewenst gedrag.

Top drie negatieve consequenties bij ongewenst gedrag	
<i>Volgens ouders</i>	<i>Volgens leerlingen (lager onderwijs)</i>
1. Ouders inlichten over ordeverstoring gedrag	1. Leerling mag niet mee op schoolexcursie
2. Leerling naar de directeur sturen	2. Ouders inlichten over ordeverstoring gedrag
3. Leraar legt onder vier ogen uit wat verkeerd ging	3. Leraar legt aan heel de groep uit wat verkeerd is

Tabel 3.10. Onderzoek van Miller et al. (1998). Aangepast van *Wat Werkt: Pedagogisch handelen & klassenmanagement: Evidence-based strategieën voor iedere leraar*, door R. J. Marzano, 2010.

Top drie positieve consequenties bij gewenst gedrag	
<i>volgens ouders</i>	<i>Volgens leerlingen (lager onderwijs)</i>
1. Ouders inlichten over goed gedrag	1. Leerling krijgt goede cijfers
2. Leerling krijgt goede cijfers	2. Ouders inlichten over goed gedrag
3. Leerling krijgt schriftelijk positieve commentaar op zijn werk	3. Leerling krijgt schriftelijk positieve commentaar op zijn werk

Tabel 3.11. Onderzoek van Miller et al. (1998). Aangepast van *Wat Werkt: Pedagogisch handelen & klassenmanagement: Evidence-based strategieën voor iedere leraar*, door R. J. Marzano, 2010.

Een verbindende, herstelgerichte aanpak boven ‘exclusionary discipline’

Exclusionary discipline is een maatregel bij ongewenst gedrag waarbij de leerling als straf uit de klas of uit de school wordt gezet: een leerling op de gang zetten, naar de directeur sturen, schorsen of in het slechtste geval, definitief uitsluiten (Long & Clark, 2022). Hoger bleek uit de studie van Miller en collega's uit 1998 dat ouders het een goede maatregel vonden bij ongewenst gedrag om de leerling in kwestie naar de directie te sturen. Verschillende auteurs in het *Handbook of Classroom Management* verwijzen echter naar studies die negatieve effecten aantonen van *exclusionary discipline* en pleiten daarom om van dit soort disciplinaire maatregelen terug te komen. LiCalsi, Osher en Bailey (2021) onderzochten de effecten van schorsingen en definitieve uitsluitingen op het gedrag van leerlingen. Ze baseerden zich daarbij op data van de New York City Public Schools. LiCalsi et al. (2021) vonden geen effect van de strengheid van de straf op het latere gedrag van de leerling. Wanneer de leerling echter onterecht een zwaardere straf kreeg, bleek de kans groter dat de leerling later betrokken is bij incidenten en in tuchtprocedures terecht te komen. Daarnaast tonen Anyon et al. (2016) via survey-onderzoek bij meer dan 29.000 middelbare scholieren in 107 verschillende scholen aan dat leerlingen met een donkere huidskleur vaker te maken krijgen met *exclusionary discipline* dan hun witte medeleerlingen. Deze ongelijke behandeling in disciplinaire maatregelen heeft een negatief effect op de verbondenheid tussen de leerlingen en het schoolpersoneel (Anyon et al., 2016). Omdat *exclusionary discipline* schadelijk kan zijn voor de leerkracht-leerling relatie en geen aangetoonde positieve effecten heeft op het toekomstige gedrag van de leerling, pleiten verschillende auteurs in het *Handbook of Classroom Management* voor een verbindende en herstelgerichte aanpak wat betreft omgaan met ongewenst gedrag (Cook et al., 2018; Darling-Hammond & Fronius, 2022; Skiba et al., 2022; Torres, 2022). Deze bouwsteen is daarom ook sterk gelinkt met *Bouwsteen 8: Herstelgericht werken*.



Praktijkvoorbeelden

Deze verbindende, herstelgerichte aanpak is zowel merkbaar in de basisscholen als in de secundaire scholen.

- Leerling van Visitatie Mariakerke kunnen op eigen initiatief of op vraag van de leerkracht hun taken maken in time-in of time-out. Belangrijk is dat in time-out gaan geen sanctie is. Dat maakt dat leerlingen niet in weerstand gaan wanneer hen gevraagd wordt in de gang te gaan zitten wanneer ze onrustig worden door de veelheid aan prikkels in de klas, en dat ze het ook regelmatig zelf voorstellen. Zo zetten leerkrachten proactief in op klasmanagement, worden escalaties vermeden en blijven leerlingen taakgericht bezig.
- Ursulinen Mechelen draagt haar connectiebeleid uit als preventieve basis, maar kiest ook voluit voor verbinding met leerlingen als die ongewenst gedrag stellen. Hun uitgangspunt: leerlingen die vaak ongewenst gedrag stellen, hebben meer kansen nodig om op een positieve manier in verbinding te gaan met medeleerlingen en leerkrachten. Daarom nodigt de school leerlingen die regelmatig ongewenst gedrag stellen, uit om deel te nemen aan de buitenschoolse activiteiten (creatieve ateliers) die de school organiseert. Door leerlingen aan de school te binden, zorgen zij ervoor dat leerlingen zich ook beter zullen gedragen op school.

Inspelen op verantwoordelijkheid leerlingen

Verschillende onderzoekers benadrukken maatregelen omtrent ongewenst gedrag die inspelen op de verantwoordelijkheid van leerlingen (Marzano, 2010; Scott & Nakamura, 2022; Valcke & Decraene, 2020). Valcke en Decraene (2020) verwijzen naar onderzoek van Kuiper (2012) die procedures rond zelfregulatie en zelfreflectie aanraadt om ongewenst gedrag bij te sturen. Met het oog op langdurige gedragsverbetering is het belangrijk dat leerlingen aan zelfmanagement doen, maar is het ook belangrijk dat ze hierin ondersteund worden. Een vaak gebruikte ordemaatregel bij aanhoudend uitdagend gedrag, is een *voorwaardelijk gedragscontract* of *begeleidingsovereenkomst* (Valcke & Decraene, 2020). Dat is een schriftelijke overeenkomst tussen minimaal twee personen waarin wordt overeengekomen welk gedrag van de ene of van beide personen verwacht wordt (Kuiper, 2012). Leerling en leerkracht bespreken eerst samen wat ongewenst en wat gewenst gedrag is. Op basis daarvan worden gedragsdoelen, -taken of -afspraken geformuleerd. Daaraan worden bovendien beloningen en sancties gekoppeld. Tot slot spreken leerling en leerkracht af hoe en wanneer de afspraken worden geëvalueerd. Het contract wordt vervolgens, als de afspraken zijn gemaakt, ondertekend door alle betrokken partijen. Ouders of leeftijdsgenoten kunnen bijvoorbeeld ook betrokken zijn. Het voordeel aan duidelijke procedures zoals in dit voorbeeld, is volgens Scott en Nakamura (2022) dat het verantwoordelijkheid geeft aan de leerling. Wanneer de school duidelijke regels en grenzen aangeeft en de consequenties communiceert bij overtreden van deze regels en grenzen, weten leerlingen welke procedures hen te wachten staan wanneer ze zich niet gedragen. Bovendien kunnen ze het de leerkracht niet kwalijk nemen om maatregelen te nemen. Zo hoeft de leerkracht-leerling relatie niet geschaad te worden. Het is de taak van de leerkracht om leerlingen te helpen om het gewenste gedrag te stellen. Maar wanneer leerlingen toch bewust grenzen overschrijden, benadrukken Scott en Nakamura (2022, p. 26): *'The statement simply becomes, "I'm*

sorry you made that choice, let's talk about how I can help remind you so that you don't end up with this consequence again." In this manner, students take responsibility for their own misbehavior rather than blaming the teacher for "giving" them a consequence.'



Praktijkvoorbeeld

In Pius X Antwerpen is verantwoordelijkheid geven aan leerlingen een belangrijke waarde. Dat maken zij ook duidelijk met hun herstel- en sanctiebeleid.

'Het is niet eenzijdig herstel of eenzijdig sanctionerend. Want dan krijg je ofwel het enorm sanctionerende, een rigide aanpak waarbij je geen verantwoordelijkheid geeft aan de leerling. En anderzijds als je alleen herstel biedt, dan stel je geen grenzen en zeg je nergens 'stop'. Sancties zijn soms nodig om grenzen te stellen. En herstel is enerzijds om hetgeen dat gebeurd is te herstellen, om ervoor te zorgen dat mensen terug met elkaar overweg kunnen en dat leerlingen en leerkrachten de verantwoordelijkheid nemen voor wat er gebeurd is: Wat ga jij nu doen om ervoor te zorgen dat het terug goed komt?' (directeur Pius X Antwerpen)

Ze werken op de school met gedragskaarten, als leerlingen regelmatig ongewenst gedrag stellen kan de klassenraad samen beslissen om de leerling een begeleidingskaart te geven voor zijn gedrag. Dat wil zeggen, een gedragskaart waar begeleiding centraal staat met als uitgangspunt: gedragsverandering vraagt tijd en begeleiding. Wanneer het gedrag van de leerling na drie weken nog niet voldoende verbeterd is, kan de leerling een alarmkaart krijgen en in het slechtste geval vervolgens nog een contractkaart. De verschillende gedragskaarten zijn opbouwend: de leerling wordt steeds meer gestimuleerd om zijn gedrag te verbeteren en bij een alarmkaart en een contractkaart kunnen er ook sancties volgen.

Meer lezen? Pius X Antwerpen

3.5.7 Bouwsteen 7: Socio-emotioneel leren

“SEL pedagogy and classroom management are overlapping tasks, and classroom management practices can have a significant impact (positive or negative) on students’ social and emotional development.” (Schwab & Elias, 2015, p. 97)

In het *Handbook of Classroom Management* komt socio-emotioneel leren (SEL) in meer dan een derde van de hoofdstukken als keyword voor. Daarnaast kwamen ook de hieraan gerelateerde termen ‘mindfulness’, ‘body-mind-health strategies’ en ‘self-management’ van leerlingen in enkele hoofdstukken aan bod (zie *Bijlage 1 paragraaf 1.1.3*). Valcke en Decraene (2020) en Bennett (2020) hebben het over zelfregulatie in functie van autonoom leergedrag. Ook Marzano (2010) besteedt een volledig hoofdstuk aan het aanleren van verantwoordelijkheid aan leerlingen, op cognitief en op socio-emotioneel vlak. Tot slot gaan we in op de input uit de focusgroepen met het onderwijsveld omtrent deze bouwsteen.

3.5.7.1 Definitie 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*. Socio-emotioneel leren gaat dus enerzijds over sociale vaardigheden om relaties met anderen te kunnen uitbouwen, en anderzijds over zelfbewustzijn, zelfmanagement en verantwoordelijkheid nemen bij het maken van beslissingen. Een belangrijke component van zelfmanagement en zelfdiscipline, is volgens Schwab en Elias (2015) *emotionele zelfregulatie*. Zelfregulatie bestaat volgens hen 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-gefocusst 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.

3.5.7.2 Socio-emotioneel leren in functie van klasmanagement

Durlak et al. (2011) onderzochten via een meta-analyse de effecten van schoolbrede programma's rond socio-emotioneel leren (SEL) waarbij zo'n 270.000 leerlingen van kleuter- tot secundair onderwijs betrokken waren. Zij rapporteren dat leerlingen uit scholen die SEL programma's implementeren, significant socio-emotioneel vaardiger zijn, beter scoren op gedrag en attitudes, en op leerprestaties. Ook de systematische review van Corcoran et al. (2018) bevestigt de positieve impact van SEL op leerprestaties, zowel op vlak van lezen, wiskunde als wetenschappen. Taylor et al. (2017) rapporteren op basis van hun meta-analyse eveneens positieve effecten van SEL op socio-emotionele vaardigheden en attitudes bij leerlingen, maar ook op indicatoren van welbevinden bij leerlingen (positief sociaal gedrag, academisch succes, minder gedragsproblemen, minder emotionele stress en minder druggebruik). 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).



Aanvulling vanuit de focusgroepen

In de focusgroepen illustreren leerkrachten, directie, leerondersteuners en wetenschappers hoe zij socio-emotioneel leren verbinden aan klasmanagement. Leerkrachten beschrijven hoe moeilijke thuissituaties of persoonlijke socio-emotionele moeilijkheden van leerlingen boven komen drijven op school en in de klas en zich vaak uiten in het stellen van moeilijk gedrag. Niet alleen wanneer er zich problemen voordoen is aandacht voor socio-emotioneel leren belangrijk, maar ook preventief. Leerkrachten vertellen dat wanneer een leerling de kans krijgt om aan te geven hoe het gaat, zij hierop kunnen inspelen en vermijden dat gedrag escaleert. Bovendien zijn positieve relaties op school belangrijk in functie van goed klasmanagement en is het dus ook nodig dat leerlingen leren hoe ze met elkaar omgaan. Een positieve leerkracht-leerling relatie kan volgens deelnemers zowel een voorwaarde als een gevolg zijn van socio-emotioneel leren: leerlingen moeten zich veilig en verbonden voelen met de leerkracht vooraleer ze open over hun gevoelens communiceren. Tegelijkertijd kan socio-emotioneel leren verbindend werken en de leerkracht-leerling relatie versterken.

'Het is belangrijk dat kinderen met een klein signaal kunnen aangeven als het even niet gaat. Bijvoorbeeld met een gevoelsthermometer. Dan geeft een kind soms zonder veel op te vallen een signaal aan de leerkracht die hierop dan kan inspelen.' – directeur basisonderwijs



Praktijkvoorbeeld

In het begin van het jaar vullen de leerlingen van Futura Geluwe een paspoort in rond emotieregulatie. Omdat dit paspoort is toegevoegd aan het individueel handelingsplan van de leerling, kunnen leerkrachten preventief werken. Ook de leerlingen zelf weten beter wat ze kunnen doen om escalatie te vermijden. In de werking type 9 vertellen de leerlingen in hun autipaspoort waar ze goed in zijn, wat ze graag doen, wat moeilijk gaat en wat ervoor zorgt dat ze zich weer beter voelen. In de werking type 3 beschrijven de leerlingen zones: de groene zone (Wanneer ben ik rustig? Hoe zie je dat aan mij?), de oranje zone (Wat maakt mij onrustig? Hoe word ik weer rustig?) en de rode zone (Wat maakt mij heel onrustig, boos? Hoe word ik weer rustig?).

Meer lezen? Future Geluwe

Actiedomeinen van programma's voor socio-emotioneel leren

Durlak et al. (2011) bevelen op basis van hun meta-analyse SEL programma's aan die stapsgewijs in het curriculum worden opgenomen en waarbij telkens specifieke vaardigheden aan leerlingen worden aangeleerd via actieve werkvormen. Schwab en Elias (2015) leggen daarbij de link met klasmanagement en formuleren vier actiegebieden om SEL, klasmanagement en academisch leren met elkaar te verenigen:

- ✓ **Actie 1. Leer socio-emotionele vaardigheden aan.** Socio-emotionele vaardigheden moeten expliciet worden aangeleerd, gemodelleerd, en geoefend. Niet alleen wanneer een situatie uit de hand loopt, maar ook proactief. Schwab en Elias (2015) beschrijven het aanleren van socio-emotionele vaardigheden als een tweeledig proces. Ten eerste helpt de leerkracht leerlingen om specifieke vaardigheden en competenties te ontwikkelen. Ten tweede moeten leerkrachten werken aan lange termijn motivatie bij leerlingen voor het stellen van verantwoordelijk gedrag en om groei in morele waarden te realiseren. Door veel oefening en herhaling met behulp van coaching en feedback door de leerkracht, worden leerlingen gestimuleerd om aangeleerde socio-emotionele vaardigheden om te zetten naar spontaan verantwoordelijk en sociaal competent gedrag. Dat is volgens Schwab en Elias (2015) immers het doel van socio-emotionele vaardigheden in functie van klasmanagement: dat leerlingen uit zichzelf meer verantwoordelijk en sociaal competent gedrag zullen stellen waardoor de leerkracht minder corrigerend moet optreden.
- ✓ **Actie 2. Bouw aan zorgzame relaties.** Schwab en Elias (2015) noemt het bouwen aan zorgzame relaties in de klas het grondbeginsel van SEL. Wanneer leerlingen een respectvolle relatie hebben met hun leerkracht en medeleerlingen, zal er zich minder negatief of agressief gedrag voordoen en zullen leerlingen meer geneigd zijn zich volgens de klasnormen te gedragen. In dat opzicht is het bouwen aan zorgzame relaties een eerste stap in het promoten van verantwoordelijk gedrag en in de preventie van ongewenst gedrag. Bovendien staat een zorgzame leerkracht model voor wat hij leerlingen aanleert op socio-emotioneel vlak: prosociaal gedrag, verbindend communiceren, enzovoort.

- ✓ **Actie 3. Stel stevige en rechtvaardige grenzen.** Net als academische vaardigheden moeten socio-emotionele vaardigheden worden aangeleerd en zullen leerlingen fouten maken tijdens dit leerproces. Duidelijke en rechtvaardige grenzen zijn nodig om aan te geven wat wel en niet kan, en om zonder een veroordelende houding aan te geven hoe de leerling zich kan verbeteren.
- ✓ **Actie 4. Deel verantwoordelijkheid met leerlingen.** Om leerlingen verantwoordelijk gedrag aan te leren, is het belangrijk hen voldoende kansen te geven om te experimenteren en te groeien. Als leerlingen verantwoordelijkheid wordt gegeven, bevordert dat hun betrokkenheid in de klas, verhoogt dit hun prosociale motivatie en gedrag, en reduceert dit ongewenst gedrag.

Deze vier actiedomeinen tonen duidelijk linken met andere bouwstenen. Zo legt het eerste actiedomein een duidelijke link met de *Theoretische onderbouwing 1: Leren van gedrag (paragraaf 3.4.1)*. In het tweede actiedomein wordt verwezen naar zorgzame relaties tussen leerkracht en leerling en tussen leerlingen onderling (*Bouwsteen 1: Leerkracht-leerling relatie* en *3.4.3 Groepsdynamiek en interpersoonlijk gedrag*). Grenzen stellen (actie 3) komt terug in *Bouwsteen 6: Omgaan met ongewenst gedrag*, *Bouwsteen 8: Herstelgericht werken* en *Bouwsteen 9: Regels en routines*. Verantwoordelijkheid geven aan leerlingen (actie 4) zit verwerkt in verschillende andere bouwstenen: *Bouwsteen 4: Didactiek en vakkennis*, *Bouwsteen 9: Regels en routines*, en *Theoretische Onderbouwing 2: Motivatie*.



Praktijkvoorbeelden

De scholen in het onderzoek baseren de lessen sociale vaardigheden vaak op bestaande programma's, die ze herwerken naar de noden van de school.

- In Ursulinen Mechelen krijgen alle leerlingen een lesuur per week sociale vaardigheden. De thema's die in dit lesuur aan bod komen, zijn opgebouwd in een schoolbrede, vaste leerlijn van kleuter tot lager onderwijs. Thema's die aan bod komen zijn bijvoorbeeld elkaar complimenten geven, elkaar helpen en hulp durven vragen, sorry zeggen, enzovoort. Het thema van sociale vaardigheden wordt bovendien altijd gedeeld met de ouders. Zo roepen ze ouders op om hier ook thuis aandacht voor te hebben. Bij de kleuters wordt heel speels rond dit thema gewerkt: met een sociale vaardighedenlied en een maandelijks toneel rond het nieuwe thema.
- Futura Geluwe geeft de leerlingen in de werking type 3 twee lesuren per week 'Arktos'. Arktos is een Vlaams expertisecentrum dat werkt aan de weerbaarheid van kinderen en jongeren door in te zetten op de verbinding met zichzelf en hun omgeving. Alle leerkrachten hebben de meerdaagse opleiding bij Arktos gevolgd en kunnen de 'Arktos' lessen rond weerbaarheid en emotieregulatie daardoor zelf invullen en geven. Bovendien blijft het werken aan weerbaarheid en emotieregulatie volgens de methode van Arktos niet bij de twee lesuren per week. Het is een rode draad in de werking type 3.

Meer lezen? Futura Geluwe en Ursulinen Mechelen

3.5.7.3 Zelfregulatie om autonomie te bevorderen

Valcke en Decraene (2020) noemen interventies gericht op zelfreflectie en zelfregulatie als methodiek om storend probleemgedrag aan te pakken. Via deze methodiek kan de leerling tot zelfinzicht komen en zijn gedrag anders aanpakken. Valcke en Decraene (2020) benadrukken daarbij wel de begeleiding van de leerkracht: de leerkracht moet nagaan in hoeverre de leerling in staat is om het eigen gedrag te reguleren, om doelen te stellen of om zichzelf te evalueren. Afgestemd op het niveau van de leerling is het aan de leerkracht om de leerling te begeleiden in het leerproces van deze zelfmanagementvaardigheden (Valcke en Decraene, 2020). De leerkracht dient daarbij rekening te houden met de psychologische ontwikkelingsfase van de leerling (zie paragraaf 3.4.4 *Fase in ontwikkeling*).

Als het gaat om het monitoren van gedrag, verwijst ook Bennett (2020) naar de verzameling van executieve functies die hij samenvat als zelfregulatie: impulscontrole, zelfbeheersing, flexibiliteit, jezelf kunnen monitoren, zelfinzicht. Ook bepaalde academische vaardigheden behoren tot zelfregulatie zoals kunnen plannen en organiseren, en werkgeheugen, maar deze vaardigheden worden besproken in *Bouwsteen 4: Didactiek en vakkennis*. Dat is volgens hem de sleutel om leerlingen aan te leren om zich autonoom te gedragen: *“Wanneer je kinderen helpt om zich te gedragen, is dat zowat het beste wat je kunt doen om hen vrijheid te bieden. We leren hen hoe ze vrij kunnen zijn door hen te leren hoe ze hun verlangens kunnen beheersen en door hen het verschil te leren tussen wat ze nodig hebben en wat ze willen.”* (Bennett, 2020, pp. 92-93). De vrijheid waar Bennett (2020) naar verwijst, komt overeen met het bieden van autonomie aan leerlingen, één van de drie basisbehoeftes voor motivatie (zie paragraaf 3.4.2 *Motivatie*). Het leerproces van deze vaardigheden, start al in de kleuterschool (zie paragraaf 3.4.4 *Fase in ontwikkeling*).

Door zelfregulatievaardigheden te oefenen, kunnen leerlingen met andere woorden meer en meer autonoom aan de slag. Marzano (2010) legt op die manier de link tussen zelfregulatie, autonomie en verantwoordelijkheid geven aan leerlingen. Verantwoordelijkheid geven aan leerlingen beschouwt hij als een essentieel onderdeel van effectief klasmanagement. Uit zijn meta-analyse blijkt dat wanneer de leerkracht algemene strategieën voor het opnemen van verantwoordelijkheid aanleert aan zijn leerlingen, er 25% minder ordeverstoring gedrag optreedt. Op basis van de studies uit zijn meta-analyse geeft Marzano (2010) enkele voorbeelden van hoe leerkrachten of schoolteams op verschillende manieren verantwoordelijkheid bij leerlingen kunnen stimuleren.



Tips uit onderzoek

Marzano (2010) geeft op basis van zijn literatuur review enkele tips over het stimuleren van verantwoordelijkheid bij leerlingen.

1. **De klasvergadering:** op vaste en/of op belangrijke momenten houden leerlingen en leerkracht(en) samen een vergadering om de klassfeer te evalueren, problemen aan te pakken of nieuwe ideeën te introduceren.
2. **Taalgebruik dat verantwoordelijkheid in de hand werkt:** meer taal en woordenschat kennen over een bepaald onderwerp, geeft er ook meer inzicht in. Daarom is het volgens

Marzano (2010) belangrijk om te praten over rechten, vrijheden, gelijkheid, verantwoordelijkheid, enzovoort.

3. **Schriftelijke zelfanalyses:** Marzano (2010) verwijst naar een studie van Netolicky (1998) waarin zij aanraadt om leerlingen schriftelijke zelfanalyses te laten maken in het geval van gedragsincidenten. Dat kan bijvoorbeeld via een zelfbeoordelingsformulier voor de leerling over zijn gedrag.
4. **Cognitief gebaseerde strategieën:** Enerzijds gaat het over het aanleren van probleemoplossend denken, anderzijds over cognitieve strategieën gebruiken bij sociale vaardigheidstraining. Bijvoorbeeld bij emotieregulatie: Stap 1. Wacht even, ik ben kwaad; Stap 2. Wat moet ik nu doen?; Stap 3. Als ik dit doe, dan...; Stap 4. Ik koos het juiste!

Tot slot benadrukt Marzano (2010) dat leerlingen verantwoordelijkheid bijbrengen een engagement is dat de leerkracht, maar ook de school als team bewust moet aangaan. Het vraagt immers een enorme inspanning, inzet en betrokkenheid van de leerkracht en van het team (Marzano, 2010).

3.5.7.4 Mindfulness en meditatie

Naast socio-emotioneel leren wordt in het *Handbook of Classroom Management* aandacht besteed aan **body-mind-health strategies**. Trudel et al. (2022) stellen mindfulness, meditatie, relaxatie-oefeningen, technieken rond emotionele expressie, en yoga voor als preventieve klasmanagementstrategieën. Wisner (2014) onderzocht in een exploratieve studie de percepties van leerlingen over mindfulness meditatie op school. De gepercipieerde voordelen van mindfulness meditatie volgens leerlingen zijn een hoger zelfbewustzijn, meer kalmte en beter stressmanagement. Deze vaardigheden zijn volgens leerlingen in deze studie belangrijk voor het schools functioneren. Bovendien rapporteren leerlingen uit deze studie dat ze een kalmer en vrediger schoolklimaat ervaren, met een hogere leerlingbetrokkenheid. Tot slot rapporteert Smyth (1998) significant positieve effecten van geschreven emotionele expressie op de mentale gezondheid van leerlingen. Daarmee doelt Smyth (1998) op schrijf oefeningen waarin leerlingen hun emoties neerschrijven. Volgens zijn studie vergroten geschreven emotionele expressie opdrachten het welbevinden van leerlingen en verminderen ze stress. Mindfulness, meditatie, yoga en andere relaxatie- of expressietechnieken kunnen volgens Trudel et al. (2022) deel uitmaken van een ochtendroutine of afsluitmoment. Proactieve cirkels worden vaak als werkvorm gebruikt binnen verbindende communicatie en herstelgericht handelen (zie *Bouwsteen 8: Herstelgericht werken*), maar worden ook als werkvorm gebruikt voor het aanleren van **body-mind-health strategies**. In een proactieve cirkel kunnen bijvoorbeeld ook oefeningen rond emotionele expressie of meditatie plaatsvinden. Daarnaast komen in proactieve cirkels ook andere socio-emotionele vaardigheden aan bod zoals impulscontrole, luisteren naar elkaar en in relatie gaan met elkaar, betrokkenheid tonen, en respect en verantwoordelijkheid uitdragen (Evanovich et al., 2019). McCarthy et al. (2022) benadrukken het belang van meditatie, relaxatie en mindfulness niet alleen voor leerlingen maar ook voor leerkrachten als techniek voor stressmanagement. Tot slot hechten Butler et al. (2022) en Trudel et al. (2022) extra belang aan mindfulness, meditatie en yoga in een grootstedelijke, multiculturele context. Leerlingen die bijvoorbeeld stress ervaren door racisme, kunnen die stress via mindfulness en cultureel sensitieve meditatie en yoga verminderen (Watson-Singleton, 2019).



Praktijkvoorbeeld

Futura Geluwe geeft leerlingen in de type 9 werking één lesuur per week yoga. In de type 9 werking is het voor veel leerlingen moeilijk om met beeldende taal rond emotieregulatie te werken. Daarom werken ze met deze leerling via yoga op het reguleren van emoties. Leerkrachten merken dat de yoga oefeningen leerlingen helpen om rustig te worden.

Meer lezen? Futura Geluwe

3.5.7.5 Preventief werken aan socio-emotioneel leren en leerkrachten hierin professionaliseren

Volgens deelnemers uit de focusgroepen wordt er voornamelijk gewerkt aan socio-emotioneel leren op individueel niveau met leerlingen, op het moment er zich problemen voordoen. Daarom pleiten zij om preventief te investeren in socio-emotioneel leren op school. Daarnaast stellen zij vast dat niet alle leerkrachten de nodige kennis hebben om actief rond dit thema te werken.



Aanvulling vanuit de focusgroepen

Volgens deelnemers aan de focusgroepen ontbreekt er een preventieve basis aan socio-emotioneel leren op school. Als er zich problemen voordoen die te maken hebben met het socio-emotionele en die zich uiten in ongewenst gedrag, wordt er begeleiding voorzien, vaak ook vanuit externe instanties (CLB, ondersteuningsnetwerk enzovoort). Maar zo ligt de focus vooral op een reactieve aanpak van het probleem.

'Er mist een preventieve basis in socio-emotioneel leren. Nu wordt er vooral aandacht besteed aan socio-emotioneel leren via CLB, ondersteuningsnetwerk, zorgcoördinatoren. Maar zij houden zich maar met bepaalde leerlingen bezig, én meestal pas als er een probleem is.' – nascholer klasmanagement

Een mogelijke verklaring daarvoor is dat het realiseren van de leerdoelen vaak prioriteit krijgt. Een andere verklaring zou kunnen zijn dat leerkrachten zich niet opgeleid voelen om doelgericht te werken aan het socio-emotioneel leren van leerlingen.

'Ik denk dat het zeker voor beginnende leerkrachten niet zo gemakkelijk is om daar tijd voor vrij te maken, om die verbinding met leerlingen te maken. Omdat men meer gericht is op het realiseren van die leerdoelen. Dan is men meer gefocust op die leerdoelen en minder op het socio-emotionele.' – directeur secundair onderwijs

'Ik zeg niet dat we alleen op het cognitieve moeten focussen als school, want ik vind het socio-emotioneel leren super belangrijk, en als een kind met problemen zit, dan komt die niet tot leren. Maar de socio-emotionele problemen gaan soms ons petje te boven. Een psycholoog op school die daar beter mee om kan, zou echt welgekomen zijn.' – leerkracht lager onderwijs

Wat volgens wetenschappers nodig is in functie van socio-emotioneel leren, is een basis aan inzicht in psychologische kennis bij leerkrachten. Meer specifiek, inzicht in executieve functies maar ook in trauma, zodat ze weten dat leerlingen vaak niet met opzet ongewenst gedrag vertonen en dat het belangrijk is om achter het gedrag te kijken. Misschien beheerst de leerling bepaalde vaardigheden nog niet. Vaardigheden zoals emotieregulatie, zichzelf organiseren en omgaan met anderen, moeten immers aangeleerd en geoefend worden. Of misschien worstelt de leerling met trauma, en is het trauma hetgeen het gedrag van de leerling beïnvloedt.

‘Inzicht in psychologische kennis is nodig, in executieve functies. Dat leerkrachten weten dat als kinderen zich slecht gedragen, dat dat niet altijd met opzet is.’ – expert schoolpsychologie

3.5.8 Bouwsteen 8: Herstelgericht werken

“Restorative practices (RP) are a powerful tool for improving school climates by proactively nurturing and reactively repairing school relationships. Research evidence indicates that RP can be a potent mechanism for reducing misbehavior, reducing discipline, reducing discipline disparities, and improving school climate.” (Darling-Hammond & Fronius, 2022, p. 69)

Net als socio-emotioneel leren is herstelgericht handelen een belangrijk begrip in het Handbook of Classroom Management. In elf van de 27 hoofdstukken kwam *‘restorative practices’* als keyword aan bod in functie van effectief klasmanagement (zie *Bijlage 1, Paragraaf 1.1.3*). Darling-Hammond en Fronius (2022) schreven in het Handbook of Classroom Management een hoofdstuk over herstelgericht werken op school. Zij 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). Op die manier is deze bouwsteen *Herstelgericht werken* sterk verbonden met de bouwstenen *Socio-emotioneel leren*, *Reageren op ongewenst gedrag* en *Leerkracht-leerling relatie*. Long en Clark (2022, p. 447) stellen immers dat: *“In essence, restorative practices facilitate teachers operating as warm demanders who have trusting relationships with their students and open, constructive communication. Restorative interventions set aside time (e.g., restorative circles or meetings) to deepen relationships and repair harm, engage in empathy and introspection, and learn strategies for resolving conflicts (Tyler, 2006).”*

3.5.8.1 Oorsprong van herstelgericht werken

Darling-Hammond en Fronius (2022) beginnen hun hoofdstuk over herstelgericht werken op scholen met de oorsprong en traditie van herstelgericht werken. Herstelgericht werken (*'restorative practices'*) vindt zijn oorsprong in herstelrecht (*'restorative justice'*), een relatiegericht rechtssysteem om te reageren op klachten, overtredingen, en andere misdrijven en misdaden. *Restorative justice* was al in werking sinds de premoderne tijd in verschillende culturen in Zuid-Amerika. Hun manier van omgaan met conflicten in een samenleving legt de focus op de verantwoordelijkheid van een dader voor de sociale schade die hij heeft veroorzaakt, een plan om de schade (de relatie tussen dader(s) en slachtoffer(s)) weer te herstellen, en op de re-integratie van de dader om weer aanvaard te worden. Sinds de jaren '70 werden er ook *restorative justice programma's* ontwikkeld voor scholen in de Verenigde Staten. Voordien was het strafbeleid op scholen vaak gebaseerd op *'exclusionary discipline'*: leerlingen die uitdagend gedrag vertonen worden uit de klas of uit de school verwijderd. Dat zorgde ervoor dat veel leerlingen zich afgewezen voelden, later opnieuw in conflictsituaties terecht kwamen, en uiteindelijk in de criminaliteit belandden. Dat vormde zo een groot probleem in de Verenigde Staten, dat hiernaar in de literatuur verwezen wordt als de *'School-to-prison pipeline'*. Bovendien is deze *'School-to-prison pipeline'* sterk gerelateerd aan racisme: zwarte leerlingen worden veel vaker uit de klas en uit de school verwijderd dan witte leerlingen. Om een einde te maken aan deze ongelijke kloof in disciplinaire maatregelen en de *'school-to-prison pipeline'*, kozen steeds meer scholen in de VS voor de implementatie van *restorative justice*. Deze programma's waren enerzijds gericht op professionalisering van leerkrachten in conflict responsieve dialoogtechnieken, maar ook op professioneel geleide herstelgesprekken met leerlingen, personeel en andere betrokkenen. *Restorative justice* richtte zich in deze beginperiode vooral op het herstellen van conflicten. Als snel kwam er meer aandacht voor *restorative practices*, programma's rond herstelgericht werken die zich niet alleen richten op curatieve maatregelen maar die ook proactief inzetten op verbindende relaties op school en een positief schoolklimaat, om conflicten te vermijden. *Restorative practices* (herstelgericht werken) werden steeds meer geïmplementeerd in Amerika, maar waaiden ook over naar Europa. Valcke en Decraene (2020) verwijzen naar de organisatie Ligand als pionier van herstelgericht werken in Vlaanderen. Zij organiseren opleidingen, coaching en interventies rond herstelgericht werken in het onderwijs en in jeugdhulp. Volgens hen wordt herstelgericht werken sinds 2005 ook in Vlaamse scholen geïmplementeerd.

3.5.8.2 Herstelgericht werken in functie van klasmanagement

Darling-Hammond en Fronius (2022) bundelen de resultaten van alle beschikbare kwantitatieve studies over de effectiviteit van herstelgericht handelen in basis- en secundair onderwijs in de Verenigde Staten. Ze onderscheiden resultaten in functie van klasmanagement op vlak van *exclusionary discipline*, ongelijkheid in disciplinaire maatregelen, ongewenst gedrag, en schoolklimaat.

Minder disciplinaire maatregelen

Augustine et al. (2018) onderzochten in een kwantitatieve studie het effect van herstelgericht werken op het schoolklimaat en op het aantal schorsingen. Ze voerden hun studie uit bij 44 scholen waarbij ze willekeurig de helft van de scholen training gaven in herstelgericht werken door het *International Institute of Restorative Practices* (IIRP). De andere helft van de scholen kregen geen training en werden beschouwd als controlegroep. De geselecteerde scholen implementeerden herstelgericht werken over

een termijn van twee schooljaren en nadien werden deze vergeleken met de scholen uit de controlegroep. Augustine et al. (2018) rapporteren een significante reductie van 16% in het aantal schorsingen bij de scholen die herstelgericht werken implementeerden. De reductie was bovendien het hoogst bij zwarte leerlingen met een lage socio-economische status en met gedragsproblemen. Darling-Hammond en Fronius (2022) verwijzen vervolgens naar verschillende studies die een pré- en postanalyse uitvoerden op basis van administratieve data uit verschillende staten van de VS (Armour, 2014; Baker, 2009; González, 2015; Gregory et al., 2018; Riestenberg, 2003). Deze studies rapporteren reducties in het aantal schorsingen na implementatie van herstelgericht werken, tussen 47% en 87%. Darling-Hammond et al. (2021) onderzochten de relatie tussen de mate waarin leerlingen in contact komen met diverse herstelgerichte praktijken (zie verder, *paragraaf 8.2.3*) en disciplinaire maatregelen. Ze namen enquêtes af gedurende vier jaar bij 838.166 leerlingen uit het secundair onderwijs. Daaruit bleek dat leerlingen die aangaven regelmatig tot vaak in contact te komen met herstelgerichte praktijken, minder vaak geschorst werden. In de enquêtes bevroegen Darling-Hammond et al. (2021) de leerlingen ook over ongelijkheid in disciplinaire maatregelen. Zij rapporteren dat leerlingen met de hoogste mate van betrokkenheid in herstelgerichte praktijken gemiddeld vijf keer minder ongelijkheid in disciplinaire maatregelen tussen witte en zwarte leerlingen ervaarden, in vergelijking met leerlingen met het laagste niveau van betrokkenheid in herstelgerichte praktijken.

Minder ongewenst gedrag

Vervolgens bundelden Darling-Hammond en Fronius (2022) enkele studies die aantonen dat het ongewenst gedrag van leerlingen vermindert bij de implementatie van herstelgericht werken op school. Ze verwijzen naar studies van Cook et al. (2018) en Duong et al. (2019) die de relatie tussen ongewenst gedrag en herstelgericht werken onderzochten in respectievelijk het lager en secundair onderwijs. Ze werkten met een groep scholen die een specifiek programma rond herstelgericht werken implementeerden, en een controlegroep die het programma niet implementeerde. Op basis van observaties in beide groepen rapporteerden zowel Cook et al. (2018) in het lager onderwijs als Duong et al. (2019) in het secundair onderwijs, een daling van ongewenst gedrag. McMorris et al. (2013) die de effecten van herstelgerichte bijeenkomsten onderzochten, vonden een daling van fysieke incidenten en van onwettige afwezigheden. Carroll (2017) deed in zijn doctoraatsthesis onderzoek naar de implementatie van *restorative justice* in drie secundaire scholen. Vier jaar lang werden data verzameld over schorsingen en incidenten die aan de schorsing vooraf gingen, in de drie scholen die stapsgewijs *restorative justice* implementeerden. Daarenboven verzamelden ze drie jaar lang data van scholen via surveys over o.a. het aantal schorsingen en het aantal incidenten. Op basis van deze data concludeerde Carroll (2017) dat er sprake was van een significante daling in het aantal schorsingen én in het aantal incidenten. Tot slot onderzochten Kehoe et al. (2018) de impact van herstelgericht werken op de sociale vaardigheden en het gedrag van leerlingen, vanuit de perspectieven van zowel leerkrachten als leerlingen. Ze voerden semi-gestructureerde diepte-interviews uit en vonden op basis van deze data vijf verschillende positieve effecten: (1) een meer harmonieuze omgeving (de leerkracht straalt meer kalmte uit, de omgeving voelt veiliger aan, er heerst algemeen meer rust in de klas en in de school), (2) verhoogde empathie tegenover leerkrachten en medeleerlingen, (3) meer bewustzijn van het eigen gedrag en meer verantwoordelijkheid daarvoor, (4) verhoogd respect, (5) en meer reflectief denken bij leerlingen.

Positiever schoolklimaat en leerkracht-leerling relaties

Over de impact van herstelgericht werken op het schoolklimaat, is er volgens Darling-Hammond en Fronius (2022) minder evidentie. Toch presenteren ze enkele studies die hierover rapporteren. Augustine et al. (2018) vonden naast een reductie in het aantal schorsingen (zie eerder) ook een significant positief effect op de percepties van leerkrachten over het schoolklimaat. Na implementatie van herstelgericht werken waren leerkrachten positiever over de veiligheid op school en over het gedragsbeleid op school. Cook et al. (2018) en Duong et al. (2019) die een positief effect aantoonde van herstelgericht werken op ongewenst gedrag, toonden beiden ook een significante verbetering aan van leerkracht-leerling relaties op school. De studie van Carroll (2017) onderzocht ook het effect van herstelgericht werken op leerkracht-leerling relaties, maar vond dan weer geen significant effect. Acosta et al. (2019) vergeleken scholen die herstelgericht werken invoerden in hun beleid (interventiegroep) met scholen die dat niet deden (controlegroep). Gedurende twee schooljaren verzamelden ze data via surveys bij meer dan 2700 leerlingen uit 13 scholen. Zij vonden geen significante verschillen tussen de controle- en interventiegroep wat betreft de percepties van leerlingen over hun schoolklimaat. Wel vonden ze dat hoe meer leerlingen betrokken werden in herstelgerichte praktijken, hoe meer ze zich verbonden voelden met de school en hoe positiever ze hun relaties met medeleerlingen inschatten. Tot slot onderzochten Gregory et al. (2017) de effecten van herstelgericht werken op leerkracht-leerling relaties en gelijkwaardigheid in disciplinaire maatregelen op school. Op basis van 412 leerlingbevragingen in 29 secundaire school klassen, rapporteren Gregory et al. (2017) dat leerkrachten die herstelgericht werken, positievere relaties hebben met leerlingen met een migratieachtergrond en minder disciplinaire maatregelen treffen t.o.v. deze leerlingen. Ze concluderen dan ook dat implementeren van herstelgericht werken op school leidt tot een meer gelijkwaardig gedragsbeleid.

8.2.3 Herstelgericht werken: een waaier aan praktijken

Onder de noemer herstelgericht werken, valt volgens Darling-Hammond en Fronius (2022) een waaier aan praktijken. In programma's voor herstelgericht werken op scholen, worden deze praktijken vaak in een gelaagd systeem geïmplementeerd. Net zoals de preventiepiramide van Deklerck (2011) is dit systeem gericht op een sterke preventieve basis (niveau 1) en op aanvullende curatieve strategieën in niveau 2 en 3. Niveau 1 praktijken van herstelgericht handelen zijn gericht op verbinding. Het gaat over het opzetten van proactieve cirkels, activiteiten om gemeenschappelijke waarden in de klasgroep te definiëren en voorop te stellen, samen vieren, enzovoort. Niveau 2 is gericht op het herstellen van relaties. Daaronder valt een affectieve manier van vraagstelling, herstelgerichte conferenties (procedure van conflicthantering volgens *restorative justice*), herstelcirkels en *peer mediation* (leerlingen zoeken zelf naar een oplossing voor een conflict of incident). Tot slot zijn niveau 3 praktijken ontworpen om leerlingen te integreren nadat ze tijdelijk afwezig waren (na schorsing, time-out of tijdelijke uitsluiting). Bovendien houdt herstelgericht werken ook opleiding in voor het schoolpersoneel in affectieve communicatie om sociale verbinding te versterken en om cirkels te organiseren, (herstel)gesprekken te voeren, enzovoort. Hieronder volgt een beschrijving van vier herstelgerichte praktijken: proactieve cirkels, herstelgerichte bijeenkomst of HERGO, herstelgesprek één-op-één, en *peer mediation*.

Proactieve cirkels

Trudel et al. (2022) beschrijven proactieve cirkels als een van de meest prominente tools om verbinding in de klasgroep te versterken. Costello et al. (2019) beschrijven in hun gids over herstelgericht handelen in scholen enkele waarden die aan de basis liggen van een proactieve cirkel. Op basis daarvan worden, net zoals voor elke andere klaspraktijk, enkele regels of afspraken gemaakt:

- Gelijkwaardigheid: iedereen in de cirkel heeft een gelijke zitplaats
- Veiligheid en vertrouwen: iedereen kan elkaar zien en aankijken in de cirkel, niets is verborgen
- Verantwoordelijkheid: iedereen heeft de kans om een rol te spelen in de uitkomst van een cirkel
- Faciliteren: de cirkel herinnert de organisator van de cirkel eraan om te faciliteren in plaats van te doceren
- Collectief eigenaarschap: alle leden van de klasgroep voelen de cirkel aan als 'hun cirkel'
- Verbinding: iedereen luistert naar elkaar

Evanovich et al. (2019) beschrijven vervolgens hoe een proactieve cirkel verloopt. Tijdens een proactieve cirkel zitten leerkracht(en) en leerlingen samen in een cirkel en doorlopen ze vier fasen: een begroeting, een check-in, een activiteit, en een afsluiting. Bij de begroeting hoort vaak een kort focusmoment, zoals een ademhalingsoefening of een ander ritueel. Daarna volgt de check-in: hoe gaat het? Iedereen in de kring krijgt de kans om te vertellen hoe hij zich voelt. Daarna volgt de activiteit, met het eigenlijke doel van de proactieve cirkel. Dat doel kan verschillen: bijvoorbeeld een kennismakingsactiviteit om elkaar te leren kennen, een groepsverbindende activiteit om de cohesie binnen de klasgroep te versterken, een activiteit om tot gezamenlijke afspraken te komen, enzovoort. Tot slot eindigt de cirkel met een korte check-out activiteit, bv. 'Wat neem je mee?'. In hun exploratieve studie over het verloop van cirkels in het kader van herstelgericht handelen, beschrijven Coates et al. (2010) tot slot het gebruik van een praatstok. Het kan volgens hen nuttig zijn om een voorwerp te laten doorgeven in de cirkel en de afspraak te maken dat alleen degene die het voorwerp in zijn handen heeft, het woord heeft. De praatstok moedigt leerlingen volgens hen aan om actief naar elkaar te luisteren.



Praktijkvoorbeelden

Verschillende basisscholen starten elke ochtend met een proactieve cirkel (Futura Geluwe, St-Pietersschool Mechelen). In het secundair onderwijs zetten leerkrachten proactieve cirkels meestal in om aan de groepsdynamiek te werken, bijvoorbeeld met de klastitularis in het begin van het schooljaar, na een schoolvakantie doorheen het jaar, of om afspraken te maken vooraleer ze samen op (meerdaagse) uitstap gaan. In Sint Maria Geel hebben leerlingen een wekelijks klasuur waar ze soms proactieve cirkels doen. In Pius X Antwerpen is herstelgericht werken en dus ook het proactief cirkelen een vaste waarde in de school, zij starten met proactieve cirkels vanaf de eerste schooldag.

Meer lezen? Futura Geluwe, St-Pietersschool Mechelen, Pius X Antwerpen

Herstelgerichte bijeenkomst of HERGO

In de internationale literatuur spreekt men over een *'restorative conference'* of een *'family group conference'*, in de Nederlandstalige literatuur vertaalt men deze herstelgerichte bijeenkomsten als herstelcirkels of HERGO: HERstelgericht GroepsOverleg. McMorris et al. (2013), Espalage et al. (2022) en Kehoe et al. (2018) beschrijven wat een herstelgerichte bijeenkomst (of HERGO) betekent in het kader van herstelgericht werken. Een herstelgerichte bijeenkomst wordt georganiseerd naar aanleiding van een zwaar incident of conflict waar sociale en/of fysieke schade is berokkend. Het doel ervan is om de schade aan de relatie tussen dader(s) en slachtoffer(s) weer te herstellen. Daders en slachtoffers kunnen leerlingen zijn, maar ook leerkrachten of ander schoolpersoneel. Op een bijeenkomst is een facilitator aanwezig (bv. leerkracht, zorgcoördinator, schoolpersoneel, extern iemand), de dader(s), en de slachtoffer(s). Maar ook andere leerlingen, leerkrachten, ouders of andere familieleden die betrokken zijn door het incident, kunnen aanwezig zijn. Afhankelijk van de ernst van het incident, gaat er een pré-bijeenkomst vooraf met dader apart en/of met slachtoffer apart. De facilitator geeft alle deelnemers van de bijeenkomst een plaats in de cirkel waar net zoals bij de proactieve cirkel dezelfde regels gelden: luisteren naar elkaar, iedereen krijgt de kans om iets te zeggen, enz. Aan de hand van vragen in een affectieve communicatiestijl (niet oordelend), zorgt de facilitator er in een eerste fase voor dat alle betrokken partijen hun verhaal kunnen brengen. Op basis van observaties delen ze hun perspectief op het incident, de impact op zichzelf en anderen, en wat hen zou helpen om de relatie te herstellen.



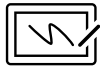
Tips uit onderzoek

Kehoe et al. (2018) geven enkele voorbeelden van affectieve vragen:

- Kan je uitleggen wat er gebeurd is? Wat dacht je toen? Wat voelde je toen?
- Hoe heeft dit jou geraakt? Wie denk je dat hier nog door geraakt is? Op welke manier?
- Wat moet er gebeuren om het weer goed te maken? Wat ga jij hiervoor doen?
- Als dezelfde situatie zich nog eens voordoet, wat zou je anders kunnen doen?

De dader(s) worden aangespoord te reflecteren over hun daden en over hun verantwoordelijkheid voor het incident. Vervolgens wordt op basis van dit gesprek een plan opgesteld met actiepunten die helpen om de schade tussen slachtoffer(s) en dader(s) te herstellen. De dader(s) worden op hun verantwoordelijkheid aangesproken om het leed dat ze hebben berokkend te herstellen, maar worden hier ook zo goed mogelijk in ondersteund. Deze ondersteuning op school en thuis (indien nodig) wordt besproken en in het actieplan opgenomen. Het gaat om ondersteuning voor het slachtoffer, maar ook voor de dader om het actieplan zo goed mogelijk uit te voeren, herstel mogelijk te maken en proactief volgende conflicten of incidenten te vermijden. Het plan wordt genoteerd door de facilitator, door alle betrokkenen ondertekend, en op een afgesproken tijdstip geëvalueerd. Naar aanleiding van een incident of moeilijke groepsdynamiek waar heel de klas bij betrokken is, kan er ook een herstelgerichte bijeenkomst worden georganiseerd voor de hele klasgroep. Er wordt dan wederom een actieplan opgesteld dat deze keer door de hele klasgroep, inclusief leerkrachten, wordt ondertekend. Zo nemen leerlingen en leerkrachten samen de verantwoordelijkheid op om tot herstel te komen. Cohen (2018)

benadrukt herstelcirkels pas te doen wanneer leerlingen geoefend zijn in het doen van proactieve cirkels, opdat er een veilig klimaat is om ook herstel aan te gaan.



Praktijkvoorbeeld

Verschillende scholen uit zowel het secundair als het basisonderwijs (Pius X Antwerpen, ZAVO Zaventem, Visitatie Mariakerke, St-Pietersschool Mechelen, Futura Geluwe) maken gebruik van een herstelgerichte bijeenkomst als één van hun methodes om een moeilijke klasdynamiek te keren of om een ernstig incident te herstellen.

‘Wij hebben een herstelcirkel gedaan met onze leerkracht chemie. Dat heeft echt veel geholpen. Wij zijn beter gaan opletten. Maar wij wilden ook meer beweging tijdens het labo. Wij deden toen vooral theorie, dus we zeiden dat we meer praktijk wilden. En toen zei zij: ‘Oké, dat wil ik wel doen, ik wil wel wat nieuwe dingen uitwerken, maar dan moeten jullie ook meer aandachtig opletten en de gsm’s meteen in het bakje doen. En sinds dan is dat eigenlijk heel goed gegaan.’ - leerling Pius X Antwerpen

Meer lezen? Pius X Antwerpen

Herstelgesprek één-op-één

Sommige incidenten zijn minder geschikt om te behandelen in een publieke kring zoals een herstelcirkel (Cohen, 2018). Naar aanleiding van een conflict tussen leerling en schoolpersoneel (leerkracht, directie, zorgcoördinator, ...), is een één-op-één gesprek soms aangewezen. Als beide partijen er klaar voor zijn, worden dezelfde stappen doorlopen om tot een herstelgerichte oplossing te komen als bij een herstelcirkel: zonder oordeel en op basis van observaties delen beide partijen hun kijk op de situatie, denken ze na over waar ze nood aan hebben om de relatie te herstellen, en maken ze afspraken om tot een herstelgerichte oplossing te komen. Cohen (2018) benadrukt dat leerkrachten in een één-op-één gesprek moeten uitgaan van het volgende uitgangspunt en dit ook duidelijk moeten maken aan de leerling: de leerling is niet het probleem, de situatie is het probleem. Het is de bedoeling om de leerling deel te laten uitmaken van de oplossing, niet van het probleem. Cohen (2018) benadrukt bovendien de vaardigheden van de leerkracht die nodig zijn om een herstelgesprek aan te gaan. Bij een herstelgesprek tussen leerkracht en leerling dienen leerling én leerkracht zorgvuldig aan zelfonderzoek doen en dienen ze te reflecteren. Daarnaast dient de leerkracht uit te gaan van de sterktes van de leerling om tot een oplossing te komen, en moet de leerkracht over kwaliteiten beschikken om samen te werken. Zo kunnen leerling en leerkracht samen in functie van elkaars noden tot een herstelgerichte oplossing komen.



Praktijkvoorbeeld

De herstellvragen die de leidraad vormen van het herstelgesprek, liggen in Pius X Antwerpen schoolbreed vast:

1. Wat is er gebeurd? (feiten = waarneming)
2. Hoe heeft je dat geraakt? Wie is er nog geraakt? (gedachten + gevoelens)
Wat dacht je toen? Hoe denk je nu? Hoe voelde je je toen? Hoe voel je je nu?
Hoe zou de ander zich voelen?
3. Wat was jouw aandeel? (verantwoordelijkheid)
Wat had je anders kunnen doen?
Wat kan jij bijdragen om de schade te herstellen?
4. Wat heb je nodig om verder te kunnen? (behoeften + verzoek)
Welke hulp of ondersteuning heb je nodig?
Welke verwachtingen heb je van de ander?

Meer lezen? Pius X Antwerpen

Peer mediation

Darling-Hammond en Fronius (2022) verwijzen naar Haft en Weiss (1998) voor een beschrijving van *peer mediation*. *Peer mediation* betekent dat leerlingen worden aangeleerd om zelf op zoek te gaan naar een oplossing voor een conflict of een incident. Wanneer zich een conflict voordoet, zal een derde partij als bemiddelaar optreden: de *mediator*. Eigen aan *peer mediation* is dat de *mediator* een medeleerling is. Valcke en Decraene (2020) verwijzen naar een literatuurreview van Johnson en Johnson (1996) over de effecten van *peer mediation*. Leerlingen die geen vorming in *peer mediation* hebben gekregen, maken volgens Johnson en Johnson (1996) vaker gebruik van destructieve oplossingsstrategieën in geval van conflict. Bovendien zijn deze leerlingen zich vaak weinig bewust van de gevolgen van hun gedrag. Daarnaast blijkt vorming in *peer mediation* effectief om leerlingen te leren onderhandelen en bemiddelen. Leerlingen zijn na de vorming meer geneigd om deze conflictstrategieën te gebruiken, wat volgens Johnson en Johnson (1996) over het algemeen tot constructieve sociale relaties leidt. Tot slot tonen ze aan dat leraren en directie in scholen die *peer mediation* implementeerden, minder leerling-leerling conflicten rapporteren. Doordat er minder conflicten tot bij de leerkrachten en directie komen, zijn er volgens Johnson en Johnson (1996) ook minder schorsingen op deze scholen.



Tips uit onderzoek

Haft en Weiss (1998) beschrijven uitgebreid hoe een *peer mediation* in zijn werk gaat.

Om te beginnen neemt de *peer mediator* plaats tussen de conflicterende partijen en legt het doel en het proces van de sessie uit. Vervolgens maakt hij enkele afspraken met beide partijen. De *peer*

mediator vraagt beide partijen om hun perspectief op het incident te geven. Daarna expliciteert hij dat het doel is om het conflict op te lossen. Mogelijke oplossingen worden gegenereerd en geëvalueerd en beide partijen moeten overeenkomen over de best passende oplossing. De *peer mediator* ontwikkelt een oplossing waar beide partijen zich mee kunnen verbinden. Beide partijen vertellen zelf wat hun rol en verantwoordelijkheid is in de oplossing voor het conflict en de *peer mediator* schrijft deze neer in een overeenkomst. Tot slot ondertekenen alle deelnemers, inclusief de *peer mediator*, deze overeenkomst.



Praktijkvoorbeeld

In de St-Pietersschool in Mechelen helpen *peer mediators* de leerkrachten om conflicten op de speelplaats op te lossen. Leerlingen uit het vierde, vijfde en zesde leerjaar kunnen kiezen om de opleiding *peer mediator* te volgen. Via methodieken uit verbindende communicatie leren ze welke vragen ze moeten stellen om het gesprek tussen leerlingen in conflict te modereren. Elke speeltijd zijn er via een beurtrol twee *peer mediators* aan het werk. Ze zijn zichtbaar met een fluohesje en aanspreekbaar voor leerlingen die een conflict willen oplossen. De *peer mediators* nemen de leerlingen mee naar de herstelhoek, waar proberen om aan de hand van herstelgerichte vragen het conflict op te lossen. Nadien noteren ze een verslag van het gesprek in een notitieboek in de herstelhoek.

Meer lezen? St-Pietersschool Mechelen

3.5.8.4 (Effecten van) implementatie van herstelgericht werken op school

McCluskey et al. (2008) gingen na hoe herstelgerichte praktijken een verschil kunnen maken in scholen. Dat deden ze via meer dan 600 surveys en 400 interviews bij schoolpersoneel en meer dan 1000 surveys en 200 interviews bij leerlingen, verspreid over 18 scholen (10 scholen secundair onderwijs, 7 scholen basisonderwijs en 1 school buitengewoon onderwijs). Ze concluderen dat herstelgerichte praktijken het meest impact hebben wanneer het schoolpersoneel bereid is om te reflecteren over hun dagelijkse interacties op school. Ook wanneer het stellen van (gewenst) gedrag door leerlingen en schoolpersoneel beschouwd wordt als een proces van actief leren door middel van herstelgerichte strategieën, blijkt herstelgericht werken het meest effectief. Dat was vooral zo wanneer er zichtbare inzet en enthousiasme was rond herstelgericht werken en wanneer herstelgerichte praktijken ook gemodelleerd werden door het schoolteam.

Tot slot beschrijven Darling-Hammond en Fronius (2022) in hun hoofdstuk over herstelgericht werken enkele tips voor de implementatie van deze praktijken op school. Hun eerste aanbeveling is: scholen moeten zich inzetten voor een culturele transformatie. Daarmee bedoelen ze dat scholen een *commitment* moeten maken tegenover een shift in houding t.o.v. disciplinaire maatregelen, relaties, en ongewenst gedrag. Scholen die herstelgericht willen werken, moeten volgens Darling-Hammond en Fronius (2022) met het hele team afstappen van een beleid dat gericht is op straf en '*exclusionary discipline*'. Daarnaast benadrukken ze dat de implementatie van herstelgericht werken op school veel

tijd en geduld vraagt. Het is dus belangrijk om vol te houden. Bovendien raden ze scholen sterk aan om ook ouders en familie van leerlingen mee te nemen in de visie van herstelgericht werken. Dat kan volgens hen door ouders voldoende informatie te geven, bijvoorbeeld via introductiesessies waarop ouders en familie worden uitgenodigd. Ouders kunnen bijvoorbeeld uitgenodigd worden op werkgroepen rond herstelgericht werken. Tot slot is het belangrijk om de kloof te dichten tussen het programma (de theorie) en de praktijk. Daarbij is een schoolbrede aanpak aangewezen, zodat het hele schoolteam samen een herstelgerichte aanpak in praktijk brengt. Daarvoor is ook professionalisering rond herstelgericht werken nodig. Leerkrachten moeten daarbij gemotiveerd zijn om vorming rond herstelgericht werken te volgen en om zich in te zetten voor de implementatie ervan op school (Darling-Hammond & Fronius, 2022).

3.5.9 Bouwsteen 9: Regels en routines

‘Effective classroom management is rooted in structure, routine, and relationships to cultivate a positive and equitable classroom climate and moderate student behavior’ – Marzano & Marzano, 2003

In zowel internationale als Nederlandstalige literatuur wordt het belang van voorspelbaarheid en structuur door middel van duidelijke regels en routines sterk benadrukt. In meer dan een derde van de hoofdstukken van het *Handbook of Classroom Management* werden keywords geselecteerd die hiermee te maken hebben (*rules, routines, clear expectations, procedures*). Na relaties, cultureel responsief lesgeven en gelijkwaardige klaspraktijken, vormden alles wat te maken heeft met regels en routines de belangrijkste keywords. Ook verschillende definities van klasmanagement benadrukken het belang van regels, routines en structuur (Garrett, 2014; Korpershoek et al., 2022; Milner et al., 2019; Pomerance & Walsh, 2020; Trudel et al., 2022). Daarnaast besteden ook alle Nederlandstalige bronnen uit de literatuurstudie (zie *Hoofdstuk 2: Methodologie*) uitgebreide hoofdstukken over regels, afspraken, routines, procedures en structuur. Tot slot gaven leerkrachten, directeurs, en leerondersteuners tijdens de focusgroepen als antwoord op de vraag ‘wat voor hen de belangrijkste bouwstenen zijn voor goed klasmanagement’: duidelijkheid en structuur, naast een hechte leerkracht-leerling relatie.

3.5.9.1 Regels en routines in functie van klasmanagement

In hun inleidend hoofdstuk verwijzen Sabornie en Espalage (2022) naar een studie van Mitchell et al. (2017) die *evidence-based* klasmanagementpraktijken bundelt. Duidelijke verwachtingen die leerlingen expliciet leren hoe ze zich moeten gedragen en routines vormen samen twee van de acht *evidence-based* klasmanagement praktijken die zij vooropstellen³. 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 voerden Franklin en Harrington (2019) een review uit naar de rol van de leerkracht en leerlingen in effectief klasmanagement. Op basis van hun review vonden ze dat in klassen waar een grote betrokkenheid is van leerlingen, klasmanagement

³ De acht klasmanagement praktijken op basis van Mitchell et al. (2017): (1) fysieke klasinrichting, (2) verwachtingen, (3) routines, (4) specifiek bekrachtigen van gewenst gedrag, (5) actief toezicht, (6) veel antwoordmogelijkheden (OTR), (7) reminders met betrekking tot gedrag, (8) consistent reageren op gedrag

vertrekt vanuit een duidelijke visie en plan. Daarin onderscheiden zij vier uitgangspunten. 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 gemanageerde 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).

3.5.9.2 Regels en routines: wat en hoe?

Definitie regels en routines

In de context van klasmanagement verwijzen regels naar het specifieke gedrag dat leerlingen moeten stellen om aan de verwachtingen van de leerkracht of de school te voldoen (Scott & Nakamura, 2022). Regels maken met andere woorden duidelijk wat het verschil is tussen gewenst en ongewenst gedrag (Struyf & Verbeeck, 2017; Trudel et al., 2022). Regels zijn geformuleerd als korte instructies waarvan verwacht wordt dat iedereen ze uit het hoofd kent en ernaar kan verwijzen (Bennet, 2020).

Net als regels vertalen ook routines zich in het specifieke gedrag dat leerlingen moeten stellen om aan de verwachtingen van de leerkracht of de school te voldoen (Marshall & Clark, 2022). Alleen bestaan routines niet uit een enkele handeling maar uit een opeenvolging van specifieke gedragingen. Mitchell et al. (2017) definiëren routines als opeenvolgende handelingen die de leerkracht aanleert om procedures in de klas efficiënt te laten verlopen. Het belangrijkste kenmerk van een routine is dat ze aangeleerd en ingeoefend wordt tot de leerlingen de opeenvolgende handelingen geautomatiseerd hebben tot een gewoonte (Bennet, 2020; Marzano, 2010; Simonsen et al., 2022; Struyf & Verbeeck, 2017). Routines zijn bijgevolg handig voor situaties die regelmatig tot dagelijks terugkeren. Valcke en Decraene (2020) en Bennet (2020) geven hier enkele voorbeelden van: de klas binnenkomen en verlaten, van activiteit wisselen, groepswerk, materiaal halen, verdelen en opbergen, om hulp vragen, het begin van een toets, afgeven van huistaken, enzovoort.

Opstellen van effectieve klas- en schoolregels

Alter en Haydon (2017) voerden een literatuurreview uit naar de kenmerken van effectieve klasregels. In totaal onderscheiden ze zeven kenmerken die belangrijk zijn bij het opstellen en handhaven van regels. De twee belangrijkste kenmerken zijn volgens hen (1) het aanleren van de regels en (2) de regels verbinden met positieve en negatieve consequenties. De volgende vijf kenmerken gaan over het opstellen van regels: (3) niet teveel, (4) samen met de leerlingen opstellen, (5) positief formuleren: het gewenste gedrag benoemen, (6) specifiek en to the point formuleren en (7) zichtbaar maken in publieke ruimtes. Daarnaast geeft Wismans (2023) extra tips over het specifiek en positief formuleren van regels. Goede regels omvatten volgens hem een duidelijke beschrijving van gewenst concreet waarneembaar gedrag. Om ze zichtbaar te maken, raadt hij aan om ze met de ondersteuning van pictogrammen te verspreiden over de hele school. Zo worden leerlingen in één oogopslag aan de regels herinnerd. Over het ideale aantal regels is geen consensus in de literatuur (Alter & Haydon, 2017). Algemeen geldt wel: *'less is more'*. De meeste studies in de review van Alter en Haydon (2017) stellen een aantal regels voor dat tussen de 4 en de 7 ligt. Bennet (2020) suggereert een maximum van 10 basisregels. Voorbeelden daarvan zijn 'Breng je materiaal mee.' Of 'Als je iets wil zeggen, steek je hand

op.'. Trudel et al. (2022) raden bovendien aan om zulke beperkte set van basisregels schoolbreed te integreren: deze regels aanleren, vertellen waarom ze belangrijk zijn, de regels inoefenen en met het hele schoolteam opvolgen. De regels schoolbreed integreren geeft volgens hen het voordeel dat leerlingen weten wat van hen verwacht wordt op elke locatie en in elke klas. Elke basisregel wordt dan aangeleerd als 'kapstok' voor specifieke regels in elke specifieke context. Bijvoorbeeld, de schoolbrede basisregel *'Ik ben in orde met mijn materiaal'*, wordt verder gespecificeerd per vak: de agenda altijd mee naar school, voor het ene vak het handboek mee naar school, voor het andere vak een schort en voor de turnles een turnzak. Basisregels schoolbreed opstellen en opvolgen, verhoogt volgens hen de kans dat leerlingen zich eraan houden. Marzano (2010) raadt bovendien aan om deze basisregels aan ouders mee te delen, zodat ook zij hiervan op de hoogte zijn.



Praktijkvoorbeelden

Een aantal scholen in de casestudy's hebben een duidelijke set schoolregels uitgewerkt. Deze regels zijn gecommuniceerd naar leerlingen en ouders en hangen ook op in de school.

De zes Gouden Regels van de St-Pietersschool Mechelen:

1. *We doen ons best om te groeien.*
2. *We zijn eerlijk.*
3. *We zijn vriendelijk en behulpzaam.*
4. *We zeggen 'stop' en dan houdt het op.*
5. *We houden onze school netjes.*
6. *We dragen zorg voor het materiaal.*

De vijf gouden regels van ZAVO Zaventem:

1. *Ik aanvaard iedereen zoals die is.*
2. *Ik gebruik mijn schermen als de leerkracht het vraagt. Op andere momenten steek ik ze weg (gsm vooraan).*
3. *Ik spreek Nederlands tijdens de les en tijdens schoolactiviteiten.*
4. *Ik ben op tijd op school, aan het klaslokaal en in de rij.*
5. *Ik ben voor elk vak in orde met mijn materiaal.*

Meer lezen? St-Pietersschool Mechelen, ZAVO Zaventem, Visitatie Mariakerke, Pius X Antwerpen, Jenaplanschool De Feniks Gent

Begin van het schooljaar

Men is het er in de literatuur over eens dat het begin van het schooljaar cruciaal is in functie van het opstellen, aanleren en inoefenen van regels en routines (Bennett, 2020; Marzano, 2010; Scott & Nakamura, 2022; Struyf & Verbeeck, 2017; Teitler & Teitler, 2022; Wong, 2007; Wubbels et al., 2022). Door vanaf de eerste lessen al duidelijke regels en verwachtingen te stellen, toont de leerkracht meteen wie de regie in handen heeft en creëert hij bovendien een basis voor vertrouwen. Nog een reden om vanaf het begin in te zetten op het inbouwen van routines, is omdat dit tijd vraagt. Leerlingen hebben nood aan duidelijke instructie, veel herhaling en oefening alvorens de routines lopen zoals ze zouden moeten (Garrett, 2014). Hoewel het veel geduld en volharding vraagt om routines aan te leren,

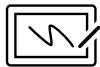
is het veel eenvoudiger om gewenst gedrag in stand te houden dan om ongewenst gedrag van leerlingen bij te sturen (zie 3.4.1 *Leren van gedrag*). Daarom zal het lonen om vanaf het begin consistent in te zetten op het aanleren van het gewenste gedrag tot dit de norm wordt.



Aanvulling vanuit de focusgroepen

'Regels en routines' kwamen in de focusgroepen eenduidig als één van de belangrijkste bouwstenen voor effectief klasmanagement naar voor. Leerkrachten benadrukken dat niet alleen leerlingen nood hebben aan structuur door middel van regels en routines, maar ook zij zelf. Daarom benadrukken zij het begin van het schooljaar om regels en routines heel consistent aan te leren, in te oefenen, te blijven herhalen en zelf het goede voorbeeld geven.

'Heel september werk je aan het erin pompen van structuur en regels, en als nu iemand het fout doet, reageren leerlingen daar zelf op van 'nee zo mag dat niet'. Dan weet je dat het in september zijn nut heeft gehad om daar heel veel tijd in te steken en dat dat tot nu, mei-juni, nog altijd blijft werken. Als ze elkaar zelf beginnen verbeteren denk ik 'oké, ze hebben het gesnapt en ze zien het nut ervan in.' En dat zorgt bij mij voor die veiligheid en rust die je toch zoekt in een klas.' – leerkracht lager onderwijs



Praktijkvoorbeelden

Zes van de tien scholen in het onderzoek zetten in op de Gouden Weken. Dat zijn de eerste weken van het schooljaar waarin het bouwen aan een positieve groepsdynamiek en het aanleren van regels en routines centraal staan. De St-Pietersschool Mechelen organiseert dan groepsverbindende activiteiten rond de zes Gouden Schoolregels. Bijvoorbeeld, elke klas moet een schoolregel presenteren door de regel uit te beelden en te vertalen naar andere talen. Ursulinen Mechelen oefent tijdens deze weken de routines. Leerlingen leren de routine expliciet aan: hoe wandelen ze van de speelplaats de klas binnen, wat wordt van hen verwacht dat ze eerst doen als ze 's morgens het klaslokaal binnenkomen, enzovoort.

'Voor mij start alles, álles in september met de gouden weken. Dan maak je als leerkracht je kader. De kinderen maken zelf de klasafspraken op basis van de heel eenvoudige vraag: Wat heb jij nodig om je gelukkig te kunnen voelen in de klasgroep? En de antwoorden daarop worden jouw klasafspraken. [...] En ik ben er zeker van dat als je dat als leerkracht onbelangrijk vindt, dat je een heel jaar met dezelfde problematieken blijft worstelen.' - leerkracht Ursulinen Mechelen

In Ursulinen Mechelen worden de klasafspraken vervolgens vastgelegd en ondertekend door alle leerlingen. Deze afspraken hangen in de klas omhoog, zodat de leerkracht er steeds naar terug kan verwijzen: *'Dat is de afspraak, en jij ging daarmee akkoord.'*

Meer lezen? Ursulinen Mechelen, St-Pietersschool Mechelen en Visitatie Mariakerke

Regels en routines aanleren en handhaven

Het aanleren en handhaven van regels en routines hangt nauw samen met de theoretische onderbouwing in paragraaf 3.4.1 *Leren van gedrag*. De sociale leertheorie van Bandura zegt dat leerlingen gedrag aanleren via imitatie. Het is daarom nodig dat de leerkracht zelf het goede voorbeeld geeft. Daarnaast nemen leerlingen sneller het gedrag over dat ze in hun omgeving zien gebeuren en dat positief onthaald wordt. De theorie van Bandura wijst op het belang van positieve bekrachtiging en het blijven verwijzen naar de regels tot ze de norm worden. Bennett (2020) licht dit verder toe in onderstaand voorbeeld.



Tips uit onderzoek

Bennett (2020, pp. 149-186) legt sterk de nadruk op het opstellen van normen in de klas. Hij verwijst daarbij naar het weten-onderwijzen-handhaven model: ten eerste is het noodzakelijk de norm te definiëren en duidelijk te maken wat deze inhoudt. Het is dus essentieel te expliciteren hoe het gewenste gedrag eruit ziet. Ten tweede is het belangrijk deze normen te communiceren en aan te leren: via instructie, publiek verspreiden (bv. poster ophangen), het voordoen, enzovoort. En tot slot houdt het handhaven in om consistent het gedrag volgens de norm te eisen. Wanneer de leerkracht dit niet doet, leren leerlingen een andere norm aan. Dat illustreert Bennett (2020, p. 162) met een voorbeeld.

De norm die de leerkracht heeft onderwezen is: “voor je iets zegt, steek je je hand op.” Wanneer de leerkracht vervolgens een vraag stelt en een leerling het juiste antwoord roept door de klas, kan de leerkracht ervoor kiezen om het juiste antwoord positief te onthalen. De leerling in kwestie én heel de klas hebben dan wel ondervonden dat antwoorden door de klas roepen positief wordt onthaald. Als de leerkracht niet vasthoudt aan de vooropgestelde normen, zullen er op die manier ongewild andere normen ontstaan...

De sleutel in het voorkomen van ongewenst gedrag van leerlingen is volgens Bennett (2020): Maak het de leerlingen zo gemakkelijk mogelijk om zich goed te gedragen en moeilijk om zich te misdragen. Dat kan volgens hem door van gewenst gedrag de norm te maken.

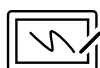
Naast de sociale leertheorie van Bandura, speelt de Wet van het effect van Thorndike (1901) een belangrijke rol in het aanleren en handhaven van regels. Deze wet houdt in dat leerlingen gedrag gemakkelijker gaan herhalen als er een positief gevolg aan wordt gekoppeld en gedrag minder vaak of helemaal niet meer stellen wanneer er een negatief gevolg aan wordt gekoppeld. Paragraaf 3.4.1 *Leren van gedrag* gaat dieper in op deze consequenties.



Tips uit onderzoek

Mitchell et al. (2017) benoemen enkele fundamentele klasmanagementstrategieën die hand in hand gaan met het handhaven van regels en routines:

- Leerlingen op voorhand herinneren aan de regels.
- Actieve supervisie door de klas constant te monitoren: door de klas lopen, scannen en in interactie gaan met leerlingen. Zo kan de leerkracht proactief de regels en routines handhaven.
- Expliciete feedback op het gedrag van leerlingen: expliciet waarderen wanneer de leerlingen de regels en routines goed volgen. En consistent en onmiddellijk reageren bij ongewenst gedrag wanneer de regels en routines niet worden gevolgd. Feedback bij ongewenst gedrag kan gericht zijn op het corrigeren van gedrag, maar mogelijk zal extra instructie nodig zijn of zal de regel of routine opnieuw aangeleerd moeten worden.



Praktijkvoorbeeld

Ursulinen Mechelen organiseert elk trimester een oefenmoment waarop alle leerlingen van de basisschool samenkomen om de schoolregels en afspraken nog eens te overlopen en in te oefenen. Als het in een bepaalde klas toch moeilijk loopt, oefenen ze de algemene gedragsregels opnieuw in. Aan de hand van pictogrammen maakt de leerkracht concreet welk gedrag hij precies van de leerlingen verwacht. Deze specifieke gedragsregels worden bovendien gecommuniceerd met de ouders, opdat ook zij zich engageren om hier aandacht voor te hebben bij hun kinderen (bv. 'dankjewel' en 'alsjeblieft' zeggen).

Meer lezen? Ursulinen Mechelen.

Schoolleiding en teamwerk omtrent het opstellen en handhaven van regels en routines

Fusarelli et al. (2022) schreven een hoofdstuk over schoolleiding in het *Handbook of Classroom Management*. Als het gaat over schoolregels opstellen en handhaven, benadrukken zij de rol van de directie. Net zoals leerlingen meer geneigd zijn de regels te volgen als ze inspraak krijgen bij de installatie ervan, zijn leerkrachten volgens hen meer geneigd schoolregels te handhaven waar ze er mee over hebben beslist. Daarom benadrukken Fusarelli et al. (2022) het belang van de schoolleiding om met het team samen te beslissen over de schoolregels en vervolgens het team op één lijn te krijgen achter deze regels.



Aanvulling vanuit de focusgroepen

Veel leerkrachten, directies en leerondersteuners waren hier voorstander van: wanneer regels en routines in de hele school gelden, is het volgens hen gemakkelijker deze te handhaven. Er is op die

manier een duidelijkere schoolstructuur en minder discussie wanneer leerlingen gecorrigeerd worden. Zeker startende leerkrachten voelen zich gesteund in hun klasmanagement als er schoolbrede afspraken zijn om op terug te vallen.

‘Als je een nieuwe leerkracht bent en je komt ineens voor een klas te staan, dan durven leerlingen je wel eens testen op een manier die niet zo oké is. Als je duidelijke [schoolbrede] afspraken hebt en duidelijke regels, dan kunnen ook andere collega’s of eender wie die mensen te hulp schieten: ‘Hey dit zijn de afspraken’ en de leerlingen terugfluiten. Maar het gaat ook over feedback geven. Als je heel duidelijke schoolregels hebt, kan je er ook heel duidelijke feedback over geven. En dan blijft er weinig discussie over.’ – directeur secundair onderwijs

De literatuur benadrukt schoolregels in functie van een duidelijk en veilig schoolklimaat. Veel leerkrachten, directies en leerondersteuners bevestigen het belang van een schoolbrede aanpak rond regels en routines. Toch gaven sommige leerkrachten aan dat ze liever meer ruimte hebben om hun eigen regels te bepalen. Ze vinden authenticiteit een belangrijke voorwaarde om regels en routines te handhaven. Schoolleiders geven aan dat ze kiezen voor een schoolbrede aanpak waarbij ze verwachten dat alle leerkrachten deze uitdragen. Ze komen tegemoet aan de autonomie van de leerkracht door de leerkracht de transfer te laten maken van schoolregels naar klasregels. Wanneer leerkrachten het niet eens zijn met een schoolregel en een andere aanpak wensen, moet overleg met het team en met de schoolleiding mogelijk zijn.



Praktijkvoorbeeld

De St-Pietersschool in Mechelen stelde samen met het hele schoolteam hun zes Gouden Schoolregels op. Nadien stelden ze ook Gouden Regels op voor het team. Deze regels helpen om het team op één lijn te krijgen:

1. *We bewaken onze eigen grenzen en staan open voor feedback.*
2. *We nemen onze verantwoordelijkheid om samen school te maken.*
3. *We kunnen in wederzijds vertrouwen zeggen wat we voelen en wat onze noden zijn.*
4. *We geloven in de kracht van complimenten.*
5. *We gaan in gesprek met elkaar en niet over elkaar. Een conflict lossen we op met de betrokken partijen.*
6. *We respecteren dat we allemaal gelijkwaardig zijn. Iedereen heeft zijn kwaliteiten, we zetten de diversiteit in onze school in als kracht.*
7. *We hebben toezicht tot het proces van besluitvorming en beschikken over de nodige informatie.*
8. *We krijgen ruimte om te experimenteren en ondersteunen elkaar in dit proces.*
9. *We gaan positief met elkaar om en gaan constructief aan de slag met negatief gedrag.*
10. *We dragen de visie van de school uit.*

Meer lezen? St-Pietersschool Mechelen

3.6 Onderwijs in een maatschappelijk-culturele tijdsgeest (macrocontext)

In deze laatste paragraaf gaan we in op de buitenste schil in het *Raamwerk Klasmanagement: Onderwijs in een maatschappelijk-culturele tijdsgeest*. Factoren uit de macrocontext zorgen voor telkens nieuwe kansen en nieuwe uitdagingen waardoor het onderwijs – en dus ook de manier van klashouden – steeds in verandering is. Hieronder worden enkele factoren uit de macrocontext beschreven die een invloed kunnen hebben op klasmanagement, aldus de participanten die we in dit onderzoek bevraagd hebben. Op basis van de focusgroepen met leerkrachten, directie, leerondersteuners, lerarenopleiders en wetenschappers kwamen zes macrocontextfactoren naar voren. Twee macrocontextfactoren vonden we ook terug in de literatuur rond klasmanagement, met name: (1) nieuwe vormen van autoriteit (Omer, 2011; 2019) en (2) een veranderende instroom van leerlingen, waarbij sterk de focus wordt gelegd op multidiversiteit (Butler et al., 2022; Valcke & Decraene, 2020). Uit de focusgroepen werden daarnaast nog de enkele macrocontextfactoren aangehaald: (3) de positie van onderwijs in de maatschappij en de veranderende instroom in het lerarenberoep, en (4) de gedigitaliseerde maatschappij. Ook deze factoren hebben volgens deelnemers uit de focusgroepen een invloed op klasmanagement (in brede zin). In hun toelichting verwijzen participanten soms expliciet naar de impact op specifieke bouwstenen. Wat hierbij opvalt, is dat vooral leerkrachten en directies zich negatief uitlaten over de impact van deze contextfactoren en vooral wijzen op uitdagingen en drempels die deze veranderingen in contextfactoren met zich meebrengen. In vervolgonderzoek zou nog meer in detail de specifieke invloed van elke factor kunnen nagegaan worden en welke maatschappelijk evoluties bevorderlijk zijn voor klasmanagement. In wat volgt bespreken we kort de maatschappelijke factoren die deelnemers als belangrijk ervaren om effectief klasmanagement te realiseren. We illustreren ervaringen met concrete citaten. Het valt buiten de scope van dit onderzoek om de wetenschappelijke evidentie van deze invloeden na te gaan.

3.6.1 Nieuwe vormen van autoriteit

Haim Omer (2011, 2019) beschrijft in zijn boeken over Nieuwe Autoriteit belangrijke sociologische veranderingen wat betreft gezag. Deze andere opvattingen over autoriteit en gezag beïnvloeden hoe naar de realisatie van effectief klasmanagement, en meer bepaald ordehandhaving, gekeken wordt. Waar **traditionele autoriteit** steunt op afstand, controle, hiërarchie en onmiddellijke bestraffing, steunt nieuwe autoriteit op vastberaden aanwezigheid. Waar vroeger leerkrachten als gezaghebbenden letterlijk op afstand, op een podium vooraan in de klas stonden, en als taak hadden om controle te houden en ervoor te zorgen dat iedereen hen gehoorzaamt (via onmiddellijke bestraffing van elke vorm van moeilijk gedrag), stelt Omer (2019) dat deze manier van orde houden de laatste decennia is gekeerd. Ook de perceptie over gezag is gekeerd. Omer (2019) spreekt over toenemende twijfel ten aanzien van elke vorm van autoriteit, die voortkomt uit het ideaal van de vrije opvoeding. Tuchtmaatregelen verloren in de loop der jaren hun legitimiteit, waardoor opvoeders, en dus ook leerkrachten, op zoek gingen naar nieuwe manieren om orde en gezag neer te zetten.

Nieuw-autoritaire leerkrachten stellen hun grenzen door vastberaden aanwezig te zijn voor de leerlingen, voor de klas als groep, en voor de hele school. Leerkrachten en ouders werken samen om een netwerk te creëren van waakzame zorg om zo iedere leerling, maar ook elkaar, te kunnen ondersteunen. In plaats van controle en onmiddellijke bestraffing worden er op voorhand afspraken en consequenties bepaald die nauwgezet worden opgevolgd en steunt de autoriteit van de leerkracht

op nabijheid, kalmte en zelfbeheersing. Bij zulk een opvoedingsproces is veel volharding en geduld nodig.

Idan Amiel en Haim Omer goten de kernprincipes van Nieuwe autoriteit in een programma voor scholen: het 'PEN-program' (Amiel & Maimon, 2019). 'PEN' staat voor 'Presence', 'Empowerment' en 'Net-support'. 'Presence' gaat over de vastberaden aanwezigheid van leerkrachten in het leven van de leerlingen (in de klas, op de speelplaats, in contact met de ouders en in de buurt). 'Empowerment' heeft te maken met de houding van alle leerkrachten en andere leden van het schoolteam naar leerlingen toe: *'Het is onze taak jou te helpen en wij geloven dat we jouw situatie kunnen verbeteren.'* 'Net-support' tot slot beschrijft de noodzaak om een stevig netwerk uit te bouwen zodat het hele schoolteam en de ouders samen de leerling vooruit helpen. In het PEN-programma wordt gewerkt aan diverse aspecten die we kunnen relateren aan verschillende bouwstenen van effectief klasmanagement zoals we deze ook in het raamwerk hebben opgenomen: *Schoolbrede aanpak: Teamwerk, Bouwsteen 1: Leerkracht-leerling relatie, Bouwsteen 2: Ouder als partner, Bouwsteen 6: Omgaan met ongewenst gedrag, Bouwsteen 8: Herstelgericht werken.* De leerkracht-leerling relatie zit hem in Nieuwe Autoriteit in de nabijheid van de leerkracht bij de leerling, in zijn geloof in de leerling en in zijn volharding om de leerling nooit te laten vallen. De ouder als partner betrekken en het teamwerk, kunnen we relateren aan het netwerk van waakzame zorg om samen actief toezicht te houden en om samen de leerling te ondersteunen. Voor omgaan met ongewenst gedrag in het kader van Nieuwe Autoriteit, wordt vaak het spreekwoord gebruikt *'Smeed het ijzer als het koud is'* (Omer, 2019). Dat wil zeggen dat de leerkracht consequent en onmiddellijk reageert op (ernstig) ongewenst gedrag, maar de gevolgen best uitstelt tot wanneer de gemoederen zijn bedaard. De leerkracht maakt duidelijk dat het gedrag niet oké is, en dat ze het er bijvoorbeeld na de les of de volgende ochtend over zullen hebben. Zo toont de leerkracht dat hij onthoudt wat er is gebeurd, en dat hij de regie in handen heeft over hoe en wanneer ze ermee verder gaan.

Ook in de focusgroepen verwijzen deelnemers naar deze nieuwe percepties over gezag en gezag houden, en hun zoekproces hierin. Vooral lerarenopleiders maar ook directie, leerondersteuners en leerkrachten hebben het over Nieuwe Autoriteit als opvoedingsstijl waar zij vandaag voor kiezen. Al geven ze ook aan dat nog niet alle leerkrachten die visie over opvoeding en gezag delen. Dat uit zich vooral op vlak van disciplinaire maatregelen. Zo zijn er leerkrachten die nog heel traditionele disciplinaire maatregelen treffen (bv. straf schrijven), terwijl andere leerkrachten van straffen afstappen en kiezen voor dialoog. Ook komen uitdagingen aan bod die gepaard gaan met het uitdragen van Nieuwe Autoriteit in een school waarin leerlingen, leerkrachten en ouders samenkomen die uiteenlopende opvoedingsstijlen gewoon zijn: van zeer traditioneel tot zeer vrij. Tegelijk met de ervaringen dat sommige ouders steeds kritischer worden en tegen de leerkracht ingaan, stellen zij vast dat dezelfde ouders net minder weerstand tonen tegenover hun kinderen: het ideaal van de vrije opvoeding waar ook Omer (2019) naar verwijst.

3.6.2 Veranderende instroom van leerlingen en multiversiteit

Uit de TALIS-2018 studie blijkt dat leerkrachten in Vlaamse scholen met een divers leerlingenpubliek leerkrachten meer tijd aan ordehandhaving en klasmanagement te besteden (Van Droogenbroeck et al., 2019). De omgeving van veel Vlaamse (stads)scholen is in de loop der jaren geëvolueerd naar een (super)diverse, multiculturele buurt. Verschillende Nederlandstalige bronnen rond klasmanagement

integreren daarom ook hoofdstukken of paragrafen over klasmanagement en diversiteit (Struyf & Verbeeck, 2017; Valcke & Decraene, 2020). Ook in het *Handbook of classroom management* wordt hier aandacht aan besteed door het belang van cultuurresponsief lesgeven te benadrukken (zie ook *Bouwsteen 3: Cultureel responsief lesgeven*).

Ook deelnemers uit de focusgroepen wijzen op de impact van het veranderende leerlingenpubliek op hun klasmanagement. Op vlak van diversiteit verwijzen leerkrachten naar de talige, culturele en socio-economische diversiteit, maar ook naar een steeds grotere mate aan diversiteit in leer- en ontwikkelingsstoornissen, de impact van het feit dat leerlingen in een moeilijke thuissituatie opgroeien en toenemende agressie bij leerlingen. Leerkrachten vinden het een hele uitdaging om aan deze diversiteit tegemoet te komen.

3.6.3 Positie van onderwijs in de maatschappij en de veranderende instroom in het lerarenberoep

Deelnemers van de focusgroepen gingen met elkaar in gesprek over de positie van onderwijs in de maatschappij, en wat de kerntaken van onderwijs zijn. Ze stellen zich vragen zoals: Welke functie heeft onderwijs? Een plaats waar alle aspecten van de opvoeding van kinderen plaatsvindt? Of een plaats waar leerlingen vooral cognitief worden uitgedaagd? Een plaats waar alle leerlingen gelukkig zijn? Een plaats waar alle kinderen welkom zijn en ondersteund moeten worden? Volgens lerarenopleiders en wetenschappers is er nood aan een duidelijke onderwijsvisie vanuit het onderwijsbeleid. Deze visie dient de kerntaak van onderwijs te expliciteren en zal aldus mee de organisatie van het klas- en schoolgebeuren bepalen en dus indirect ook invloed hebben op klasmanagement. Daarnaast geven deelnemers uit de focusgroepen aan dat het onderwijs te vaak negatief in beeld komt en het lerarenberoep weinig gewaardeerd wordt, wat volgens leerkrachten en directeurs een negatieve invloed op het schoolgebeuren, op het klasgebeuren, en indirect ook op klasmanagement.

Mogelijk ligt deze onderwaardering ook aan de basis van het lerarentekort en dit heeft volgens hen ook een grote invloed op klasmanagement: leerlingen die motivatie verliezen om zich goed te gedragen op school na vele uren in de studie, leerkrachten die minder gemakkelijk vrij te roosteren zijn voor professionalisering, veel verloop van leerkrachten en directie wat het teamwerk bemoeilijkt, en vaak weinig tot geen keuze bij de selectie in een sollicitatieprocedure. Deelnemers stellen dat zij-instromers een meerwaarde zouden kunnen zijn voor het onderwijs, maar ze benadrukken daarbij hoe moeilijk klasmanagement is voor zij-instromers die geen onderwijservaring hebben, vaak ook geen onderwijskundig diploma. Volgens leerkrachten en directie komen zij-instromers niet altijd met de juiste verwachtingen, voorbereiding of mindset, waardoor het moeilijk is voor hen om de job vol te houden. Tot slot vragen leerkrachten en directie om meer aandacht voor klasmanagement in de lerarenopleiding.

3.6.4 Belangrijke uitdaging voor de toekomst: Gedigitaliseerde maatschappij

Tot slot verwezen deelnemers in de focusgroepen ook naar de voordelen en uitdagingen die gepaard gaan met digitalisering in de maatschappij. Ook in de literatuur rond klasmanagement besteden verschillende auteurs aandacht aan klasmanagement in een online onderwijssetting of het gebruik van digitale media (Hirsch et al., 2022; Montague & Kwok, 2022; Valcke & Decraene, 2020; Walker &

Pankowski, 2022). De gedigitaliseerde maatschappij heeft al aanzienlijk bijgedragen aan onderwijsinnovatie: online lessen, online leerplatforms, digitale werkvormen, technologische hulp- en ondersteuningsmiddelen, smartboards en beamers, enzovoort. Volgens leerondersteuners biedt deze technologie ondersteuning aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en werkt het differentiatie in de hand. Anderzijds brengt de gedigitaliseerde maatschappij ook uitdagingen met zich mee. Leerkrachten en directie verwijzen naar leerlingen die door een grote hoeveelheid schermtijd snel zijn afgeleid in de klas en het minder gewoon zijn van fysiek samen te spelen. Dat heeft volgens leerkrachten een invloed op hun socio-emotionele vaardigheden. Lerarenopleiders en wetenschappers pleiten daarom om te onderzoeken hoe klasmanagement en lesgeven in het algemeen, nog beter afgestemd kan worden op de ontwikkeling van leerlingen die opgroeien in een gedigitaliseerde maatschappij.

HOOFDSTUK 4: ILLUSTRATIES VAN HET RAAMWERK KLASMANAGEMENT

4.1 Beschrijving van tien cases (verticale analyse)

In dit hoofdstuk worden achtereenvolgens de verticale analyses van de tien cases beschreven. Eerst vijf cases uit het secundair onderwijs, daarna volgen vijf cases uit het basisonderwijs. Tabel 4.1 toont de structuur volgens dewelke alle verticale analyses zijn opgebouwd.

Opbouw paragrafen	Beschrijving paragraaf
Samenvatting	Een korte inhoud van de case
Wat is de aanleiding?	Sommige scholen ondergingen de laatste jaren een gehele transformatie van hun schoolbeleid, andere scholen sleutelden de laatste jaren hun schoolbeleid beetje bij beetje bij. Wat is de aanleiding voor de kleine en/of grote veranderingen van het schoolbeleid?
Waar wil de school op inzetten?	Waar de school op inzet vanuit de waarden en de visie van de school.
Wat doet de school concreet?	Concrete praktijken die de school implementeerde, op basis van waar ze vanuit hun visie op inzetten.
Tip(s) van de school	Elke case sluit af met een tip voor de geïnspireerde lezer.

Tabel 4.1. Structuur verticale analyses.

Tabel 4.2 toont een korte beschrijving van alle tien de cases in de volgorde waarin ze in dit hoofdstuk zijn opgenomen.

School	Onderwijs-niveau	Beschrijving van de case
1. ZAVO Zaventem	SO	Evidence-based gedragsbeleid met als basisregel: 'iedereen aanvaarden zoals die is'.
2. Pius X Antwerpen	SO	Een zorgzaam team dat sterk is in verbindende communicatie en herstelgericht werken, en tegelijk duidelijke grenzen stelt: in Pius X gaan herstel en sanctie hand in hand.
3. LAB Sint-Niklaas	SO	Leerlingen en leerkrachten vormen samen één leergemeenschap met didactiek gericht op zelfregulerend leren en gepersonaliseerde leertrajecten om leerlingen te motiveren.
4. Visitatie Mariakerke	SO	Project 'Samenwerkende Vakken' (SAVA+) in de B-stroom met een kernteam van leerkrachten, flexibele werkvormen en projectvakken.
5. Sint Maria Geel	SO	Formatieve evaluatie en driehoeksgesprekken in praktijkvakken hebben een positieve impact op de motivatie van leerlingen.
6. Jenaplanschool De Feniks Gent	BO	Jenaplanschool De Feniks zet bewust in op routines voor zelfstandig werk en een positieve leerkracht-leerlingrelatie.
7. St-Pietersschool Mechelen	BO	Vanuit een brede schoolwerking en verbinding met ouders, leerlingen en leerkrachten gestructureerd werken aan zelfredzaamheid en verdraagzaamheid

8.	Ursulinen Mechelen	BO	Connectiebeleid met ouders en leerlingen als basis voor effectief klasmanagement, gedragen door het hele schoolteam.
9.	GAAF! Aalst	BO	Leerlingen anders indelen, lesgeven in teamteaching en leren met planningen zorgt voor rust en overzicht.
10.	Futura Geluwe	BuBaO	Aandacht voor emotieregulatie en sociale vaardigheden als basis voor klasmanagement. Werken met planners brengt rust en maakt differentiatie mogelijk.

Tabel 4.2. Structuur verticale analyses. Afkortingen onderwijsniveaus: SO (secundair onderwijs), BO (basisonderwijs), BuBaO (buitengewoon basisonderwijs).

Zorgzaam Authentiek Vooruitstrevend Onderwijs (ZAVO) Zaventem (secundair onderwijs)

Evidence-based gedragsbeleid met als basisregel: 'iedereen aanvaarden zoals die is'.

Schoolcontext

- Secundair onderwijs, alle finaliteiten
- Beleidsteam: vijf directeurs en negen leerlingenbegeleiders over drie campussen
- Aantal leerkrachten: 300-320
- Aantal leerlingen: +- 2000 verspreid over 3 campussen
- OKI-index: 1.82

Inhoud

Samenvatting.....	145
Wat is de aanleiding?	145
De job van studiefprefect onder druk	146
Waar wil de school op inzetten?	146
Vernieuwd gedragsbeleid met focus op preventie	146
Een jongerencoach voor laagdrempelige hulp.....	150
Een beleid dat leerlingen een stem geeft.....	151
Wat doet de school concreet?	151
De 'gouden schoolregels', aangeleerd tijdens de 'gouden weken'	151
Culturele diversiteit waarden zit vervat in de gouden regels	152
Probleemgerichte aanpak: Het vierlademodel in het gedragsbeleid.....	155
Probleemgerichte aanpak: Groeitrajecten door de jongerencoach.....	158
Probleemgerichte aanpak: Herstelcirkels als het groepsdynamisch moeilijk loopt.....	158
Aandacht voor professionalisering	159
Professionalisering in het gedragsbeleid van ZAVO aan de hand van een spel	161
Tip van de school.....	162

Samenvatting

Het gedragsbeleid van ZAVO stond tot schooljaar 2020-2021 erg onder druk: er werd vaak gesanctioneerd, er waren (te) veel nablijfstudies, schorsingen, uitsluitingen, enzovoort. Daar wilde ZAVO verandering in brengen. De leden van de beleidscel 'gedrag' professionaliseerden zich intensief om het gedragsbeleid van de school te herzien. In de aanloop naar het schooljaar 2022-2023 schreef de beleidscel 'gedrag' een vernieuwde visietekst van het gedragsbeleid uit. Deze visie is geïnspireerd op wetenschappelijk kaders rond omgaan met ongewenst gedrag en effectief klasmanagement. Ze

haalden inspiratie bij onder meer het onderzoek en werk van Iliass El Hadioui, Tom Bennett, Elke Struyf, Haim Omer, Monique D'Aes en onderzoek gedeeld door onderwijsexpert Pedro de Bruyckere via zijn blog. Qua vormgeving is het nieuwe beleid geïnspireerd op de preventiepiramide van Johan Deklerck (2011). De basis van hun gedragsbeleid is meer verbinding creëren tussen leerkrachten en leerlingen door meer naar leerlingen te luisteren, door meer in te zetten op verbindende activiteiten in de klas, en door meer aandacht te hebben voor de diverse culturele contexten van leerlingen en leerkrachten die op school samenkomen. Dat doen ze bijvoorbeeld met een diversiteitsfestival op school en de organisatie van zowel een paaswandeling als een iftar avond, maar vooral door naar leerlingen te luisteren en open te staan voor hun initiatieven en wat er bij hen leeft. Andere krachtlijnen in hun nieuwe gedragsbeleid zijn: (1) vijf gouden regels voor de hele school, opgesteld door het hele schoolteam; (2) een tweesporenbeleid bij het reageren op ongewenst gedrag met aandacht voor herstel en consequenties; (3) de aanstelling van een jongerencoach; (4) meer professionalisering voor leerkrachten in het omgaan met gedrag van leerlingen.

Wat is de aanleiding?

❖ De job van studiefprefect onder druk

Voor schooljaar 2019-2020 had ZAVO op elke campus een studiefprefect die het ongewenst gedrag van leerlingen aanpakte. Leerlingen die te laat kwamen, (regelmatig) niet in orde waren met hun materiaal of die (ernstig) storend gedrag vertoonden, werden door de leerkracht naar de studiefprefect gestuurd voor een straf. Er was een stickersysteem dat berispingen door de prefect optelde en waarop schorsingen en uitsluitingen volgden. Omdat leerlingen hier ook terecht kwamen voor niet ernstig ongewenst gedrag (niet in orde zijn met materiaal), kwam de opvolging door de prefect onder druk. Hierdoor keerden leerlingen soms zonder consequentie terug naar de klas, wat dan weer voor frustratie zorgde bij leerkrachten. Door de studiefprefect het conflict te laten opvolgen, verloren leerkrachten aan gezag: ze stonden immers volledig buiten het opvolgen van het conflict.

Schooljaar 2020-2021 werd daarom een sleuteljaar om het gedragsbeleid anders aan te pakken: zonder studiefprefect en geïnspireerd op de visie van Nieuwe Autoriteit⁴ wilde de school weer meer eigenaarschap aan de leerkracht zelf geven om ongewenst gedrag te voorkomen en erop te reageren. De school introduceerde in het schooljaar 2020-2021 eerst het vierlademodel van D'Aes (2016) om het omgaan met ongewenst gedrag op een nieuwe manier te bekijken. Net zoals in het gedachtegoed van Nieuwe Autoriteit wordt er gefocust op herstel bij ernstige incidenten en blijven de leerkrachten verantwoordelijk voor het omgaan met niet ernstig ongewenst gedrag.

Waar wil de school op inzetten?

❖ Vernieuwd gedragsbeleid met focus op preventie

In schooljaar 2022-2023 startte de school met een vernieuwd gedragsbeleid, gebaseerd op de diverse theoretische onderbouwingen en inspiratie opgedaan in het voorgaande schooljaar. In schooljaar 2021-2022 volgde het beleidsteam een masterclass bij Johan Deklerck over de preventiepiramide.

⁴ Nieuwe autoriteit (Haim Omer) is een gezagsrelatie die gebaseerd is op nabijheid (presentie), een warme relatie, steun en structuur, herstel, toezicht, zelfcontrole en transparantie.

Aangezien ze op zoek waren naar een kader voor hun gedragsbeleid waarin de focus meer op het preventieve ligt, sloeg dit kader meteen aan. Bovendien vond het beleidsteam de visualisatie van de preventiepiramide zeer sterk en in lijn met hun visie op het gedragsbeleid. Ze maakten de preventiepiramide functioneel voor ZAVO en onderbouwden hun visie vanuit diverse theoretische invalshoeken. Al langer baseerden ze zich bijvoorbeeld op de visie van Nieuwe Autoriteit, op onderzoek van Elke Struyf (bv. boeken *Regisseer je klas*) en onderzoek op de blog van onderwijsexpert Pedro de Bruyckere. Via deze blog stootten ze ook op het boek *Regie in de klas* van Tom Bennett en haalden ze ook hier inspiratie uit voor het installeren van routines, gedrag expliciet aan te leren en de norm te bepalen door verwachtingen op vlak van gedrag hoog te houden. Tot slot gaf Iliass El Hadioui in datzelfde schooljaar een lezing op school. Ook hier ging het beleidsteam mee aan de slag. Iliass El Hadioui bespreekt het belang van een normatief kader met leidende principes voor een school. Dat was voor het beleidsteam de aanzet om deze leidende principes te bepalen en op basis daarvan vijf gouden schoolregels op te stellen. In de aanloop naar schooljaar 2022-2023 gaf de beleidscel 'gedrag' met nieuwe directie en nieuw beleid op leerlingenbegeleiding de vernieuwde visietekst van het gedragsbeleid vorm. Leerlingen beschrijven deze evolutie van het gedragsbeleid als de overgang in 2022-2023 van het 'oude ZAVO' naar het 'nieuwe ZAVO'. Hun uitgangspunten:

Uitgangspunten:	Gedeelde verantwoordelijkheid:
Missie en visie van de school: • Verantwoordelijkheid • Verbondenheid • Geloof in groei Nieuwe Autoriteit (Omer, 2019) • Volharden, betrokkenheid, nabijheid • Waardenkader voorleven én uitdragen Preventiepiramide (Deklerck) • Preventie = fundament • Verbindende, herstelgerichte aanpak • Focus op relatie	<i>Collective teacher efficacy</i> (Iliass El Hadioui) • Uitwisselen van good practices • Leren van elkaar • Netwerk • Visiteren Leerling centraal, leerkracht cruciaal: • Normen en waarden voorleven • Leerkracht bepaalt de norm • Onvoorwaardelijk geloof in de visie van de school Één gezamenlijk doel: krachtig voor de klas staan • Zodat iedereen zich goed voelt op school • Zodat we les kunnen geven • Opdat alle leerlingen iets kunnen bijleren Vierlademodel D'Aes, 2016:⁵ • Kader om te sanctioneren

⁵ Het vierlademodel werd ontwikkeld door Monique D'Aes, gepensioneerd nascholer van de pedagogische begeleidingsdienst van het GO!. Zij ontwikkelde een model om scholen te helpen bij het reageren op ongewenst gedrag van leerlingen: gedifferentieerd en rechtvaardig, afgestemd op de ernst en de frequentie van de overtreding.

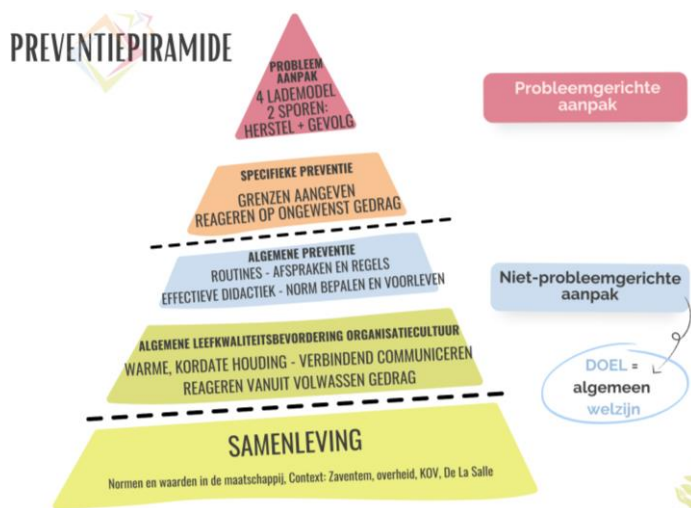


Fig. 1. Gedragsbeleid ZAVO obv preventiepiramide.

Figuur 1 toont het gedragsbeleid van ZAVO dat is vormgegeven op basis van de preventiepiramide van Deklerck (2011). Deze bestaat uit vijf verschillende niveaus van preventie. Hieronder worden de niveaus van onder naar boven beschreven zoals ze in ZAVO worden toegepast, op basis van verschillende inspiratiebronnen.

1. Samenleving

De onderste laag is de laag van de **samenleving** en bestaat uit factoren in de samenleving die het schoolgebeuren beïnvloeden, maar waar de

school zelf geen vat op heeft. Het gaat over normen en waarden in de maatschappij, de schoolcontext van Zaventem, wetten, inspiratie en advies van de overheid, van Katholiek Onderwijs Vlaanderen, en het pedagogisch project van De La Salle⁶.

2. Algemene leefkwaliteitsbevordering en organisatiecultuur

Vervolgens komen de niveaus van preventie waar de school wél invloed op heeft. Ten eerste is er in de niet-probleemgerichte aanpak het niveau van **algemene leefkwaliteitsbevordering en organisatiecultuur**. Verbondenheid is op dit niveau het fundament en het algemeen welzijn van leerlingen en leerkrachten staat centraal. Ze gaan uit van het idee dat je goed voelen en je goed gedragen vaak hand in hand gaan. De school zet dit in de praktijk om door een **warme en kordate houding** te promoten, een term ontleend aan de opvoedingsliteratuur van kinder- en jeugdpsychiater Peter Adriaenssens. Dit houdt in dat de leerkracht altijd verbinding zoekt met de leerlingen en tegelijkertijd daadkrachtig optreedt. Dat betekent dat de leerkracht steeds op een professionele manier (vanuit volwassen gedrag) reageert en zijn kalmte niet verliest. Hij volgt de stappen die nodig zijn en bepaalt indien nodig een gepast gevolg, in lijn met de probleemgerichte aanpak van het gedragsbeleid (zie fig 1., de specifieke preventie en de probleemaanpak).

“Je moet altijd op je strepen staan, maar steeds op een vriendelijke manier. Zonder te beginnen roepen tegen je leerlingen of kleinerend of grof te zijn. Het kordate zit hem in de regel, bijvoorbeeld dat de leerling zijn pet moet afzetten, maar je vraagt het wel op een vriendelijke manier, dat is het warme. Warm verbindend is ook als een leerling iets gedaan heeft dat niet oké is, dat je steeds vertrekt vanuit: Kijk, je hebt iets gedaan en dat is niet oké. Maar dat gaat over je gedrag. Dat gaat niet over wie jij bent als persoon.” (directeur)

⁶ De La Salle is de oprichter van de katholieke congregatie van de Broeders van de Christelijke Scholen. Verschillende katholieke scholen binnen en buiten België zijn in hun pedagogisch project geïnspireerd op de waarden die worden uitgedragen door de congregatie van De La Salle.

3. Algemene preventie

Een preventieniveau hoger is het niveau van **algemene preventie**. Op dit niveau benadrukt de school een helder kader van normen en waarden en effectieve didactiek. Een helder kader van normen en waarden gaat in de eerste plaats over een heldere missie en visie van het schoolbeleid en deze overbrengen aan de leerlingen. Op basis van de schoolvisie draagt ZAVO bijvoorbeeld **vijf gouden regels** uit, die overal in de school zichtbaar zijn (fig. 2).

“Deze vijf gouden regels vormen een soort van pilaar waar je altijd naar terug kan verwijzen. We hebben ook een schoolreglement, maar deze vijf gouden regels vatten dat eigenlijk samen en dan is dat heel duidelijk voor de leerlingen.” (leerkracht)

Daarnaast promoot het algemene preventieniveau dat het schoolpersoneel hun **waardenkader uitdraagt en voorleeft voor de leerlingen**. Het is de leerkracht die de norm bepaalt door hoge verwachtingen te stellen, door kordaat te zijn op de vijf gouden regels, maar ook door zelf de norm voor te leven. Dit uitgangspunt is enerzijds gebaseerd op het boek *Regie in de klas* van Tom Bennett die zegt dat gewenst gedrag te leren is en dat de verantwoordelijkheid hiervoor voor een groot stuk bij de leerkracht ligt. Die bepaalt de norm en helpt het gedrag aan te leren. Maar anderzijds inspireerde het beleidsteam van ZAVO als katholieke school zich ook op christelijke waarden. De directeur verwijst naar de ideeën van theoloog en filosoof Roger Burggraeve die ze samenvat als: *‘Wij (opvoeders) zijn verantwoordelijk om de andere (de jongere) verantwoordelijk te maken.’*

“Ik zag ineens allerlei linken (tussen Regie in de klas van Bennett en opvoedingsfilosofie van Roger Burggraeve): het is aan ons om de norm te bepalen. Het is aan ons het goede voor te leven. Dat past perfect bij de filosofische insteek van ‘Wij zijn verantwoordelijk om die jongeren verantwoordelijk te maken’. Wij moeten de jongeren het gewenste gedrag leren, en gewenst gedrag kán je leren. [...] We zetten daarom in op: Verlies de moed niet. Het is niet omdat ze zich nu misdragen dat dat altijd zo is. Maar het gaat wel aan ons zijn om hen te laten zien: ‘Hoe moet het dan wel?’ En dat vraagt een inspanning van ons. Dat vraagt dan in de eerste plaats van ons om zelf te laten zien hoe het moet. Als jij niet wilt dat ze tegen u roepen, roep dan zelf niet.” (directeur)

Daarnaast maakt ook **effectieve didactiek** deel uit van algemene preventie om ongewenst gedrag te voorkomen. Effectieve didactiek kan bijdragen aan de effectiviteit van klasmanagement. De directeur verstaat hieronder: afwisseling in werkvormen, bewuste mix van leerkrachtgestuurde en leerlinggestuurde werkvormen, voldoende rondwandelen in de klas, regie houden, aandacht hebben voor motivatie van leerlingen,....



Fig. 2. Vijf gouden schoolregels.

4. Specifieke preventie

Reageren op kleinschalig ongewenst gedrag en grenzen aangeven staan centraal in het niveau van **specifieke preventie**. ZAVO benadrukt in haar beleid dat de leerkracht te allen tijde moet reageren op ongewenst gedrag, en dat de manier waarop alles bepalend is: een warme, kordate houding, verbindend communiceren en de verantwoordelijkheid nemen om de leerling verantwoordelijk te maken voor zijn gedrag.

Omdat dit niet altijd eenvoudig is, hecht de school op dit niveau extra belang aan een steunnetwerk⁷. Dit netwerk kan bestaan uit collega's, een leerlingenbegeleider, directie of ouders. In ZAVO betekent dit concreet dat leerkrachten gestimuleerd worden om bij elkaar in de les te gaan kijken, samen casussen te bespreken, tips uit te wisselen, workshops en intervisiemomenten te volgen over het reageren op ongewenst gedrag. Voor de workshops baseren ze zich onder meer op casussen uit het oefeningenboek van *Regisseer je klas*⁸.

5. Probleemgerichte aanpak

Voor de probleemgerichte aanpak stelt het gedragsbeleid van ZAVO een tweesporenbeleid voor: gevolg en herstel. Hierover meer in het onderdeel **'Wat doet de school concreet?'**.

❖ Een jongerencoach voor laagdrempelige hulp

Een van de domeindirecteurs merkte tijdens schooljaar 2022-2023 op dat een secretariaatsmedewerker en ICT-leerkracht een erg goede connectie had met leerlingen. Door zijn achtergrond in de jeugdzorg had hij ervaring met jongeren. Bovendien kon hij de rest van het schoolteam soms helpen om bepaald gedrag of situaties beter te begrijpen vanuit een andere etnisch-culturele achtergrond. De directeur zag hierin een grote meerwaarde en met het beleidsteam hebben ze de beslissing gemaakt om hem vanaf schooljaar 2023-2024 voltijds aan te stellen als jongerencoach.

"Wat goed is aan onze jongerencoach is dat hij door ons is verkozen. Allée, niet verkozen, maar vorig jaar was hij nog gewoon een ICT-leerkracht en leerkrachten en directie zagen gewoon dat wij een goede band hadden met hem. Dat we bijvoorbeeld in de studie veel om gingen met hem enzovoort. En dan hebben ze besloten om hem een gesprek te laten doen met de leerlingenbegeleider en nu is hij jongerencoach geworden. En wat ook het goede is, in onze school zijn wij met veel buitenlanders en veel andere culturen. En onze jongerencoach is ook zoals ons opgevoed en opgegroeid. Want wij hebben soms veel problemen met leerkrachten die ons niet begrijpen hoe wij thuis met elkaar omgaan enzovoort,

⁷ Het steunnetwerk is ontstaan vanuit de visie van Nieuwe Autoriteit enerzijds en vanuit het idee van 'collective teacher efficacy' van Iliass El Hadioui anderzijds. Nieuwe Autoriteit promoot een ondersteunend netwerk van volwassenen die samenwerken om de leerling zo goed mogelijk te begeleiden en die samen optreden om ongewenst gedrag te voorkomen en aan te pakken. Ook Iliass El Hadioui promoot met 'collective teacher efficacy' het 'samen doen': als leerkrachten een team vormen in functie van het leren van de leerlingen door elkaar te ondersteunen, zal dat hun leren bevorderen.

⁸ *Regisseer je klas* bestaat uit een theorieboek en een oefeningenboek rond klasmanagement, geschreven door Elke Struyf, Gilberte Verbeeck en An Leroy. Het oefeningenboek bevat verschillende casussen die de theorie toegankelijk maken. Beide boeken worden in lerarenopleidingen gebruikt en in vormingen rond klasmanagement.

maar onze jongerencoach, hij begrijpt dat wel. En dat is wat een jongerencoach moet zijn, hij moet ons begrijpen.” (leerling)

Ook op de andere drie campussen werden in datzelfde schooljaar 2023-2024 jongerencoaches aangesteld. De jongerencoach werkt in de eerste plaats preventief en zet in op verbinding tussen leerlingen. Dat doet hij door gesprekken met hen te voeren over hoe het met hen gaat op school en thuis en hij organiseert middagactiviteiten op de speelplaats. Doordat hij altijd op school en op de speelplaats aanwezig is, is hij een laagdrempelig aanspreekpunt waar leerlingen terecht kunnen.

“We hebben een heel lieve leerlingenbegeleider waar we terecht kunnen en anders kan je ook naar de jongerencoach gaan. En hij bespreekt dat met de leerkracht en u in een klaslokaal en lost de problemen samen met ons op. Want wanneer jij een probleem hebt en je gaat in gesprek met de leerkracht waar je een probleem mee hebt, dan begrijp je wat die leerkracht voelt en verander je jouw gedrag in de lessen van die leerkracht. En je past je aan in die les.” (leerling)

❖ Een beleid dat leerlingen een stem geeft

Leerlingen geven aan dat een leerkracht die veel druk op hen legt, niet naar hen luistert en eenzijdig straffend optreedt, niet meer van deze tijd is. In functie van klasmanagement waarderen leerlingen het enorm dat er naar hen geluisterd wordt. Ze voelen zich in de eerste plaats gehoord door de directie, de leerlingenbegeleider en de jongerencoach. Ook bij hun titularissen of leerkrachten waar ze een goede band mee hebben, kunnen ze terecht. Ze hebben hier nood aan om zich goed te voelen in de klas.

“Dat vind ik goed aan ZAVO. Ze helpen goed, ze luisteren goed. Zeker ook de leerlingenbegeleider en de directeur. Zij zetten zich in jouw schoenen. En ze kijken echt naar situaties voor mensen die het echt moeilijk hebben met school volgen. Bijvoorbeeld vorig jaar had ik een heel zwaar jaar en dan heb ik een gesprek gehad met al mijn leerkrachten en dat is heel helpend geweest. Ik kon moeilijk de les volgen, kon thuis niet studeren. En dan zeiden ze dat als ik het moeilijk kreeg dat ik uit de les mocht gaan, dat ik bijles mocht vragen als ik daar nood aan had, ik mocht testen verplaatsen. Ze begrepen hoe moeilijk het was voor mij en ze hebben echt actie ondernomen. Ik had laatst een gesprek bij de directie en ik zei nog dat ik vorig jaar echt niet graag naar school kwam. Maar dit jaar, omdat ze mij zo goed hebben begeleid, kom ik echt graag naar school.” (leerling)

Wat doet de school concreet?

❖ De ‘gouden schoolregels’, aangeleerd tijdens de ‘gouden weken’

De gouden schoolregels van ZAVO zijn:

1. Ik aanvaard iedereen zoals die is.
2. Ik gebruik mijn schermen als de leerkracht dat vraagt. Op andere momenten steek ik ze weg (gsm vooraan).
3. Ik spreek Nederlands tijdens de les en tijdens schoolactiviteiten.
4. Ik ben op tijd op school, aan het klaslokaal en in de rij.
5. Ik ben voor elk vak in orde met mijn materiaal.

Om de vijf gouden regels aan te leren en in te oefenen, zijn de **Gouden Weken**⁹ aan het begin van het schooljaar cruciaal. De school organiseerde al langer opstartweken met aandacht voor verbindende activiteiten, maar sinds schooljaar 2023-2024 noemt men deze weken ook de gouden weken. Tijdens deze zes weken besteedt de school aandacht aan het aanleren en inoefenen van de vijf gouden regels, vertalen ze deze schoolregels naar klasafspraken, doen ze verbindende activiteiten in de klas zoals proactieve cirkels en werken ze expliciet aan regel 1 via het verwelkomen van iedereen.

“Als we daarin [Gouden Weken] investeren, geloven we dat ons dat gaat opbrengen nadien. Dus ja wat willen we daarmee bereiken: vooral verbinding met de school, verbinding met de klas, de onderlinge verbinding met de leerkracht in functie van dat iedereen zich goed voelt en dat iedereen ook zin heeft om zich goed te gedragen.” (directeur)

Ook na de gouden weken blijven leerkrachten leerlingen attent maken op deze regels. Bijvoorbeeld in het klasuur met de klastitularis, maar ook tijdens andere lessen, bijvoorbeeld door terug te koppelen naar een gouden regel in een nota of feedback als een regel overtreden wordt.

“Elke eerste schooldag komen we samen met onze titularis en spreken we over de vijf gouden regels. En zoals elk jaar gaat dat goed. En soms tijdens de les kan het ook zijn dat de leerkracht zegt: ‘wie kan nog de vijf gouden regels opsommen.’ Om te zien of we die nog altijd kennen. Of als we op een moment een nota krijgen, dan staat dat meestal erbij: dat is één van de vijf gouden regels.” (leerling)

Voor regel twee zijn er in elk klaslokaal gsm zakjes voorzien, zodat leerlingen bij het binnenkomen van het lokaal, routinematig, hun gsm daar kunnen opbergen (fig. 3). Leerkrachten geven aan dat ze vooral bij deze regel een positief effect ervaren.

“Nu heb ik daar [gsmgebruik] geen last meer van en vroeger was dat altijd discussie: bij die leerkracht mag het wel en bij jou mag het niet. En nu doen we allemaal hetzelfde. Nu leggen ze zich daarbij neer.” (leerkracht)



Fig. 3. Opbergzakjes gsm's.

❖ Culturele diversiteit waarderen zit vervat in de gouden regels

De eerste Gouden Regel in ZAVO is: ‘Aanvaard iedereen zoals die is.’ De school wil er in de eerste plaats voor zorgen dat alle leerlingen zich welkom en gewaardeerd voelen. In de diverse multiculturele context van Zaventem in de Brusselse rand, is het volgens het beleidsteam noodzakelijk om deze multiculturele en meertalige context te waarderen. In deze context is regel 3, ‘Ik spreek Nederlands tijdens de les en tijdens schoolactiviteiten’, echter ook een nodige focus om ervoor te zorgen dat er een gemeenschappelijke voertaal is. Maar vanuit deze gemeenschappelijke voertaal Nederlands, zet ZAVO sterk in op het waarderen van meertaligheid op school. Er is bijvoorbeeld een talenbeleidsgroep die de gouden weken mee organiseert en mee focust op het verwelkomen van diverse talen en culturele achtergronden. Directie, leerlingen en jongerencoach geven nog meer voorbeelden.

⁹ De Gouden Weken zijn de eerste weken van het schooljaar waarin er wordt gewerkt aan een hechte klassfeer. Het opstellen van klasafspraken en groepsverbindende activiteiten staan in deze drie weken centraal.

“Het goede aan ZAVO is echt diversiteit. Wij kunnen goed met elkaar omgaan en je kan leren over een andere cultuur. En als er een probleem is, kan je naar de directeur gaan en er wordt naar ons geluisterd en er worden acties ondernomen. Wat ik niet overal zie gebeuren maar wel hier in ZAVO.” (leerling)

“Sommige dingen zijn cultuurgebonden. Leerkrachten begrijpen dat niet altijd en leerlingen kunnen dat niet altijd goed verwoorden of zich op een goede manier uitdrukken. Wij brengen (als jongerencoach) eigenlijk de leefwerelden van de leerlingen dichterbij die van de leerkrachten.” (jongerencoach)

- **Spiegel in inkomhal voor leerlingen om hoofddoek aan en uit te doen**

In het schooljaar 2022-2023 waren er veel conflicten omtrent het hoofddoekenverbod. De directeur nodigde de meisjes uit voor een gesprek. Daarin gaven ze aan dat ze erkenning misten en dat zij zich niet aanvaard voelen als persoon wanneer hun hoofddoek niet welkom is. Vervolgens nodigde de directeur enkele van deze meisjes als vertegenwoordigers uit op de Schoolraad en op de Raad van bestuur van de scholengroep om daar te komen spreken over hun noden in verband met hun hoofddoek. Zo kwamen ze tot de overeenkomst: de moslima leerlingen mogen hun hoofddoek dragen op extra muros activiteiten en er is een spiegel gekomen in de inkomhal waar ze hun hoofddoek netjes aan- en uit kunnen doen.



Fig. 4. Spiegel voor hoofddoeken.

“Het was die meisjes niet zozeer te doen om hun hoofddoek op school te dragen, want dat vergeleken ze een beetje met thuis, waar iedereen hen kent en daar is dat oké. Maar het gaat vooral over als ze de school verlaten. Ja, dan zijn er mensen die ze niet kennen en dat heeft te maken met hun connectie met God en ook met hun identiteit. Dus dan zijn we uitgekomen bij die extra muros activiteiten en voor een waardige plek op school waar ze die hoofddoek kunnen aan- en uitdoen.” (directeur)

- **Iftar avond en paaswandeling**

Enkele leerlingen uit de tweede graad gingen enthousiast naar de directeur met het idee een iftar avond te organiseren op school. Op voorwaarde dat ze alles zelf zouden organiseren, kregen ze groen licht van de directeur. Leerlingen waarderen de steun die ze van de directeur krijgen en vinden het fijn dat ze zo een avond mogen organiseren op school waar ze een stuk van hun cultuur kunnen delen. Daarnaast benadrukt de directeur dat ze alle godsdiensten verwelkomen en tegelijk ook de christelijke waarden hoog in het vaandel dragen. Zo organiseerde de school de dag na de iftar een vastenvoettocht rond het paasverhaal. Aan deze voettocht namen ook alle leerlingen deel.

Hoewel de school vanuit haar visie een aanpak uitdraagt die diversiteit waardeert, voelen directie en leerlingen dat niet elke individuele leerkracht deze visie ook uitdraagt. Dat merken leerlingen bijvoorbeeld aan het feit dat niet elke leerkracht even positief stond tegen de organisatie van de iftar avond. De directie blijft vanuit het beleid van de school echter wel een luisterend oor voor initiatieven van leerlingen omtrent culturele of religieuze diversiteit.

“In meerdere scholen die ik ken, daar doen ze dat [ifftar] niet. In een paar scholen die ik ken, daar hebben ze iftar verboden. Dus ik vond dat goed dat ze dat hier wel hebben gedaan. Onze directeur is een heel begripvolle vrouw en zij luistert ook echt naar onze kant. Maar er is nog steeds discriminatie.” (leerling)

- **Diversiteitsfestival**

In schooljaar 2023-2024 organiseerde ZAVO voor de eerste keer een diversiteitsfestival. Dat is een dag waarop diversiteit gevierd wordt: er wordt muziek gespeeld vanuit allerlei verschillende culturen, leerlingen brengen eten mee dat ze linken aan hun cultuur, enzovoort. Leerlingen zijn ervan overtuigd dat zo een dag hen dichterbij elkaar brengt. De school wil hier dan ook een jaarlijkse traditie van maken.

“Iedereen had eten gemaakt uit echt veel verschillende landen, er werd muziek opgezet uit verschillende landen, er was ook een podium. En je merkte wel dat iedereen een beetje dichterbij elkaar kwam omdat iedereen zijn cultuur kon tonen. Andere culturen, andere seksualiteiten, alles. Je kan je echt thuis voelen hier op ZAVO. Omdat er naar jou wordt geluisterd ongeacht jouw achtergrond, jouw geaardheid, jouw kleur. Op andere scholen, racisme bestaat daar nog. Hier op ZAVO is dat niet zoveel meer. Iedereen is geïnteresseerd in jouw cultuur en je wordt hier niet buitengesloten. Dat is vrij tof.” (leerling)

- **Een divers lerarenkorps**

Leerlingen vertellen hoe ze het lerarenkorps diverser zien worden en vinden deze evolutie belangrijk. Leerlingen die zelf een migratieachtergrond hebben, geven aan dat ze zich meer begrepen voelen als ze terecht kunnen bij leerkrachten die ook een migratieachtergrond hebben. Ze vinden het belangrijk dat ze in interactie kunnen gaan over elkaars culturele achtergrond.

“Vroeger hadden wij alleen witte leerkrachten en nu hebben we bijvoorbeeld ook veel Marokkaanse leerkrachten en veel verschillende soorten leerkrachten en zij tonen ook hun cultuur aan ons. Ze begrijpen ons ook beter vanuit hun cultuur en zij kunnen sommige dingen dan ook beter uitleggen aan de directeur [als het gaat over verschillen in culturele opvattingen].” (leerling)

Hoewel de leerlingen erg gelukkig zijn met hoe diversiteit in ZAVO over het algemeen erg gewaardeerd wordt, zeker door de directeur, leerlingenbegeleiding en jongerencoach, geven ze aan dat niet alle leerkrachten mee op deze kar zitten. Sommige leerkrachten zijn volgens hen wel racistisch en dat brengt hun leerkracht-leerling relatie volgens hen in gevaar.

“Er zijn een paar leerkrachten die soms racistisch zijn. Want tegen de Belgen gaan ze aardig doen en begripvol zijn. Maar naar de buitenlanders, het zijn altijd de buitenlanders die de problemen maken volgens hun. Je ziet dat. Dan worden wij automatisch bozer, dan heb je minder respect voor de leerkracht. En dan heb je ook geen zin om in de les te luisteren naar die leerkracht. Tegenover, als heel de klas een goede relatie heeft met die leerkracht, dan gaat heel de klas met liefde naar die leerkracht luisteren.” (leerling)

❖ Probleemgerichte aanpak: Het vierlademodel in het gedragsbeleid

Wanneer een leerling ongewenst gedrag stelt, hoort de leerkracht hierop te reageren: kaderen waarom dit gedrag ongepast is, het gewenst gedrag benoemen en het gevolg afstemmen op 'het ABC' van de zelfdeterminatietheorie voor motivatie¹⁰. Om de ernst van het ongewenst gedrag te evalueren en een gepast gevolg te kunnen bepalen, worden leerkrachten aangemoedigd om het vierlademodel van D'Aes toe te passen. Voor de implementatie van het vierlademodel stelt de school enkele basisvoorwaarden voorop:

- *We geloven in een basishouding van betrokkenheid, aanwezigheid, nabijheid van de leerkrachten bij hun leerlingen als basis van hun autoriteit*
- *We voeren het gesprek over het waarom van de verwachtingen die we stellen: we maken leerlingen ons waardenkader duidelijk en benadrukken telkens opnieuw waarom we dit gedrag van hen verwachten*
- *We nemen maatregelen die gericht zijn op gewenst gedrag: het benoemen en belonen van gewenst gedrag is oneindig veel efficiënter dan enkel het afstraffen van ongewenst gedrag*
- *We geven straf als duidelijk signaal voor de leerling én voor de groep: ongewenst gedrag dat ingaat tegen onze waarden tolereren we niet*
- *We werken aan herstel om samen verder te kunnen en de machtsstrijd te verlaten: herstel tussen leerlingen en leerkracht of tussen leerlingen onderling.*

Het vierlademodel van D'Aes maakt onderscheid tussen vier categorieën van ongewenst gedrag gebaseerd op twee assen: de as die de ernst van het gedrag aanduidt en de as die de frequentie van het gedrag aanduidt. Zo ontstaan er vier categorieën of 'lades': niet ernstig, niet frequent ongewenst gedrag (groene lade); niet ernstig, frequent ongewenst gedrag (blauwe lade); ernstig, niet frequent ongewenst gedrag (gele lade); ernstig, frequent ongewenst gedrag (rode lade). Tabel 1 toont dat elk van deze vier lades vragen om een andere aanpak:

Gele lade			Rode lade		
betekenis	criteria	maatregel	betekenis	criteria	maatregel
<u>Ernstige incidentele overtreding</u> Ernstige overtredingen staan het leren en/of welbevinden van andere leerlingen, de leerkracht of de leerling zelf in de weg. Dit geldt ook als de overtreding uitzonderlijk is of er verzachtende omstandigheden zijn. Voorbeelden: fysiek geweld, druggebruik, vandalisme, onbeschofte reactie, pestgedrag, ...	- fysieke en mentale integriteit schaden - overtreden wetgeving (materiële schade, dronken, stoned, ...) - ernstige afwijking van de normen en waarden van de school - negeren van maatregel Als leerkracht geef je hier de situatie uit handen aan leerlingenbegeleider of directie. Zij bepalen de maatregel. <u>De leerling:</u> - doet iets ernstigs, maar eenmalig - we zien het niet door de vingers - leerling krijgt een straf van leerlingenbegeleider of directeur - hopen dat dit niet meer gebeurt - goedmaken of herstellen - ouders op de hoogte gebracht	<u>Geel = maatregel</u> De school neemt de zware overtreding zeer ernstig. Gezien de aard van de overtreding wordt er altijd een maatregel aan gekoppeld door leerlingenbegeleider of directie, in samenspraak met conflicteigenaar (leerkracht). Dit kan een orde- of tuchtmaatregel zijn maar ook gericht op een herstelgerichte oplossing met conflicteigenaar.	<u>Ernstige én frequente overtreding</u> De overtreding is ernstig zoals in de gele lade, met de bijkomende omstandigheid dat het gedrag blijkaar niet eenmalig is en getuigt van een negatieve ingesteldheid tegenover anderen. Voorbeelden: pesten, lesverloop verstoren, opgelegde straffen of instructies herhaaldelijk niet uitvoeren, ...	- fysieke en mentale integriteit schaden - overtreden wetgeving (materiële schade, dronken, stoned, ...) - ernstige afwijking van de normen en waarden van de school - negeren van maatregel Als leerkracht geef je hier de situatie uit handen aan leerlingenbegeleider of directie. Zij bepalen de maatregel. <u>De leerling:</u> - doet iets ernstigs, én het is niet de eerste keer. Dit moet stoppen - leerling krijgt maatregel van leerlingenbegeleider of directeur - goedmaken of herstellen moet - ouders op de hoogte gebracht - tuchtprocedure kan worden opgestart	<u>Rood = maatregel</u> Wanneer een leerling herhaaldelijk zo ernstig de fout ingaat, zal de school een duidelijk signaal geven dat ze dit heel ernstig nemen. Er volgt een straf, maar daarnaast zal er ook naar het slachtoffer toe een herstel moeten zijn (tuchtmaatregel).

¹⁰ De zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan (1985) stelt dat drie basisbehoeften vervuld moeten zijn voor autonome motivatie: autonomie (A), betrokkenheid (B), en competentie (C). Wanneer de leerkracht leerlingen wil aanmoedigen om zich goed te gedragen, koppelt hij aan ongewenst gedrag idealiter een gevolg of straf die inspeelt op deze drie basisbehoeften van de leerling.

Groene lade			Blauwe lade		
betekenis	criteria	maatregel	betekenis	criteria	maatregel
Storende incidentele overtreding Overtreding komt uitzonderlijk voor en staat het leren en leven van de andere leerlingen niet in de weg. De leerling vormt niet bewust een bedreiging voor het leerproces of welbevinden van andere leerlingen. Voorbeeld: materiaal vergeten, te laat, ...	De leerkracht: - probeert te achterhalen waarom de leerling deze bepaalde gedraging heeft gesteld - is conflicteigenaar - bepaalt zelf het signaal De leerling: - doet iets wat niet mag - dat is storend Belangrijk: Je mag niet kijken naar wat het met jou doet, je moet kijken naar wat er is gebeurd (markeren van gedrag)	Groen = waarschuwen Bij een lichte overtreding zal de leerkracht of opvoeder een opvoedkundige, waarschuwende maatregel nemen. Dat kan ook een gesprek zijn met de leerling, na de les, om bijvoorbeeld jouw verwachtingen mee te geven.	Storende frequente overtreding Het niveau van de ernst van de overtreding is dezelfde als categorie groen, maar de frequentie overschrijdt de vooraf afgesproken grens, waardoor de overtreding erg problematisch wordt. De overtreding is een slechte gewoonte geworden, bv. te vaak te laat, te vaak niet in orde, babbelen, ...	De leerkracht: - probeert te achterhalen waarom de leerling deze bepaalde gedraging heeft gesteld - is conflicteigenaar en bepaalt zelf het signaal - kan hulp inroepen van een collega, de klastitularis of leerlingenbegeleider De leerling: - doet te vaak iets wat niet mag (en dat vind ik als leerkracht erg). Dit moet stoppen. - kan hiervoor gestraft worden - tegelijkertijd leerling helpen om dit gedrag bij te sturen - ouders op de hoogte gebracht	Blauw = gewenst gedrag aanleren en trainen Wanneer je een slechte gewoonte aangenomen hebt die veel last veroorzaakt, volstaat waarschuwen niet meer. Je krediet is op. De overtreding zal op jouw maat aangepakt worden. De maatregelen die genomen worden, hebben als doel jou een nieuw en beter gedrag aan te leren. -> begeleidende maatregel, bv. reflectietaak

Tabel 1. Vierlademodel toegepast in ZAVO.

Het vierlademodel werd geïmplementeerd in schooljaar 2021-2022 als vaste waarde in het gedragsbeleid van de school.

“Het is belangrijk dat we vooral inzetten op wat we willen bereiken, en dat is dat hij het gewenste gedrag stelt. Aangezien we van mening zijn dat je het gewenste gedrag kan aanleren, moet je dat trainen. We willen dat de leerkracht naar het conflict kijkt vanuit: wat is er nodig om dat gewenste gedrag te leren? Een gevolg geven of een straf geven kán. Maar bekijk ook de alternatieven. Het doel is: ik wil dat hij het gewenste gedrag vertoont. En als een straf daarbij de enige optie is op dat moment, dan kan dat en dan moet er ook een gevolg aan gegeven worden.” (directeur)

Toch blijven er spanningen over de toepassing van dit model. De spanningen bevinden zich vooral in de blauwe lade. Dit soort minder ernstig maar wel aanslepend gedrag ervaren leerkrachten als zeer lastig. Om daarmee om te gaan missen sommige leerkrachten een transparant kader met duidelijke grenzen en procedures van de school uit. Bijvoorbeeld, x aantal keer onbeleefd in de les betekent gevolg y. De directie blijft benadrukken dat bij minder ernstig ongewenst gedrag de leerkracht als conflicteigenaar zelf de verantwoordelijkheid krijgt om een incident aan te pakken. De leerkracht kan hierbij steeds terecht bij collega's, leerlingenbegeleiding of directie voor ondersteuning, maar moet wel zelf het conflict met de leerling oplossen.

“Collega's blijven heel hard tegen de muur botsen: ‘Ja, welk gevolg moet ik dan geven?’. Ze zouden heel graag een lijst hebben die aangeeft: dit gevolg bij dit concreet gedrag. En dan zitten we met een intellectueel conflict rond het feit dat een straf enerzijds wel voorspelbaar moet zijn, en anderzijds idealiter volgens de zelfdeterminatietheorie opgesteld. En ik denk dat het daar dan vooral gaat over het feit dat leerkrachten zich niet altijd zelf competent genoeg voelen om het juiste gevolg te geven, waardoor dat dat moeilijk blijft en waardoor ze er ook heel vaak geen gevolg aan geven. En waardoor dat zij vinden dat dat van hogeraf van de directeur of van de leerlingenbegeleider moet komen. En waardoor dat ze gaan zeggen: ‘Er is geen discipline meer’ of ‘Er wordt niet meer gestraft’.” (directeur)

“Het enige waar wij nog voor op onze honger zitten, is: wij kennen de regels, leerlingen kennen de regels. Maar altijd die gevolgen die daar nog aan moeten gekoppeld worden. Als ze bijvoorbeeld hun materiaal niet bij hebben, dan moeten wij dat bijhouden in de eerste plaats en checken of ze dat ze dat volgende keer bij hebben. Dat is voor ons een hele boekhouding, maar dat kan je doen. Maar er zijn ook leerlingen die een heel jaar niet in orde zijn met hun materiaal. En vroeger hebben wij daar wel gevolgen aan gekoppeld. Na de eerste keer krijgen ze een tweede kans, de volgende keer krijgen ze een waarschuwing, derde stap is nabijstudie. Dat was ons stokje achter de deur: ‘Je weet wat je te wachten staat.’ Dat missen we nu. Als het blijft gebeuren, welke stappen er kunnen gezet worden? Die verantwoordelijkheid

wordt nu bij ons gelegd. Maar daar blijven we op onze honger zitten, dat er meer duidelijkheid komt als team in de stappen die we kunnen zetten.” (leerkracht)

Voor ernstig ongewenst gedrag gecategoriseerd in de gele en rode lade, komen de directie, leerlingenbegeleiding en/of jongerencoach wel op de voorgrond om het conflict mee aan te pakken. Zij bepalen enerzijds een gepast gevolg, maar maken ook ruimte voor herstel tussen de betrokken leerkracht en leerling(en). De combinatie van gevolg en herstel komt in het gedragsbeleid van ZAVO terug als het tweesporenbeleid van de probleemgerichte aanpak. Vanuit de visie van Nieuwe Autoriteit en vanuit de christelijke identiteit van de school heeft **herstelgericht werken** een centrale plaats gekregen in het gedragsbeleid van ZAVO. Net zoals vergeven en barmhartigheid waarden zijn in het christendom, is dat ook het achterliggende idee van herstelgericht werken: de leerling neemt zijn verantwoordelijkheid om de (relationele) schade na een conflict te herstellen en verdient daarna een tweede kans. Herstelgericht werken zit hem in de eerste plaats in de preventieve basis: aandacht voor verbinding door verbindend te communiceren en door bijvoorbeeld het organiseren van proactieve cirkels. De directeur benadrukt het belang van deze preventieve basis van verbindende communicatie.

“Ik geef zelf ook les dus ik ervaar en zie zelf dat dat [herstelgericht werken en verbindende communicatie] maakt dat leerlingen veel meer connectie hebben met de school, veel meer respect hebben voor de omgeving. En zich ook beter gedragen. Dat heeft gewoon een positief effect. Natuurlijk is het ook geen rozengeur en maneschijn en het loopt in veel klassen nog heel erg moeilijk. Maar in alle eerlijkheid, als ik dan ga onderzoeken wat er misloopt, dan heeft dat vaak te maken met die dingen. Ik doe dan een herstelcirkel in dat geval. En dat is elke keer, dat wij op een bepaald moment vragen: wat maakt nu dat jullie allemaal, de drukste klas van de hele school bij wijze van spreken, hier al een heel uur op een rustige manier naar ons zitten te luisteren. En wat ze heel vaak zeggen is: ‘Mevrouw, u spreekt op een rustige manier tegen ons. U luistert naar ons.’ En dan denk ik, als leerkrachten nu eens in het begin van het schooljaar de tijd zouden nemen om te cirkelen. Ik zeg niet elke les he, maar je moet tijd maken om ook te luisteren naar uw leerlingen om eens te horen van ‘wie zijn jullie eigenlijk’? En om elkaar te leren kennen. Zodanig dat zij ook respect willen hebben voor jou, want daar gaat het over. Zij hebben het heel vaak over respect. Wat je dan volgens mij als leerkracht moet doen, is dan ook even tijd te maken voor: Wat betekent dat in onze klas? In mijn les? Wat betekent respect hebben voor elkaar? Maak eventjes tijd voor die verbinding en ik ben er zeker van dat dat loont.” (directeur)

Voor alle leerlingen is het onderscheid duidelijk tussen ernstig en minder ernstig ongewenst gedrag. Ze zien ook verschillen tussen leerkrachten in hoe ze met ongewenst gedrag omgaan. Ze merken dat sommige leerkrachten bij een incident het gedragsbeleid van de school toepassen: het vierlademodel en herstelgericht werken. Maar dat andere leerkrachten vaak nog eenzijdig straffend optreden.

“Sommige regels kan je verbreken, andere niet. Bijvoorbeeld te laat komen. Die regel kan je verbreken. Dat is geen drama. Maar sommige regels zoals niet vechten, dat moet je niet verbreken. Dat is te overdreven. Sommige regels kan je verbreken zonder nooit echt straf te krijgen, en sommige regels mag je echt niet verbreken want dan ben je gewoon echt rot bezig.” (leerling)

“Je hebt altijd leerkrachten, de oudere leerkrachten die al heel veel ervaring hebben die willen dat niet, maar dan heb je nieuwe leerkrachten die echt wel nog willen meedoen. En die leerkrachten doen het naar mijn mening ook beter omdat zij in de schoenen willen staan van de leerlingen en zij willen met de leerling praten en de-escaleren. In de plaats van meteen de ouders te bellen en straf te geven.” (leerling)

❖ **Probleemgerichte aanpak: Groeitrajecten door de jongerencoach**

De jongerencoach werkt nauw samen met de leerlingenbegeleider en zet groeitrajecten op met jongeren die blijvend moeilijk gedrag stellen. De school haalde de expertise hiervoor zelf in huis, omdat ze merkten dat externe organisaties te lange wachtlijsten hadden om direct hulp te kunnen bieden. Tot nu toe hebben de groeitrajecten een positief effect op het gedrag van leerlingen. Leerkrachten vinden het zinvol en worden nauw betrokken bij het groeitraject.

“We proberen echt in verbinding te gaan om dan doelstellingen te kunnen creëren met de leerling en hem van daaruit tips te geven om hem te stimuleren om zich beter te gedragen zodat hij op een normale manier les kan volgen. We hebben ook contact met de leerkrachten om te zien wat ze verwachten van de leerlingen. Om dan weer een balans te creëren tussen leerkracht en leerling.” (jongerencoach)

De opstart en het verloop van een groeitraject:

- De klassenraad beslist dat een groeitraject nodig is en maakt een beginsituatieanalyse op. Hiermee schalen ze in waar de leerling staat op dat moment.
- De jongerencoach stelt doelstellingen op in samenspraak met de leerling en de leerkrachten. Leerkrachten geven aan wat volgens hen moet veranderen, welke omkadering zou kunnen helpen voor de leerling, wat zij zelf kunnen doen om de leerling te helpen.
- Vervolgens voert de jongerencoach gedurende 6 weken gesprekken met de leerling, gaat hij met de leerling in verbinding, neemt de rol op van vertrouwenspersoon en begeleidt de jongere in zijn verantwoordelijkheid om zich beter te gedragen.
- Na drie weken evalueert men de doelstellingen en op het einde van deze zes weken nog eens. Hierop evalueren de jongerencoach en de leerling of er al dan niet progressie is en of er nog externe organisaties moeten betrokken worden om de leerling te ondersteunen. In samenwerking met de betrokken leerkrachten en leerlingenbegeleiding volgt iedereen het gedrag van de leerling verder op.

“En daarnaast doet hij (de jongerencoach) ook soms trajecten met leerlingen, bijvoorbeeld leerlingen die moeite hebben met gedrag of met punten ook. Dan gaat hij een traject doen met hen van zes weken of zo. En hij gaat zien of er positieve evolutie is qua gedrag of een negatieve. Ik heb bijvoorbeeld zo’n traject. Nu, ik ben een goeie leerling. Maar in het begin van het jaar was ik wat moeilijk met mijn gedrag. Nu ben ik verbeterd. En ik ben nog altijd in het traject tot het einde van het jaar.” (leerling)

“De jongerencoach gaat wekelijks met de jongere aan de slag door gesprekken en zo. Hij doet eigenlijk een beetje wat organisaties zoals Arktos doen maar wij stootten altijd op wachtlijsten en dat irriteerde ons. Daarom hebben we gezegd: kom, we gaan die expertise zelf in huis proberen halen. Dus de jongerencoaches doen trajecten met tussentijdse evaluaties om te kijken of het effect heeft. Tot nu toe heeft dat altijd een positief effect gehad. Leerkrachten zien ook echt dat dat zinvol is, dat het gedrag van die leerlingen verbetert. Omdat leerkrachten daar ook wel bij betrokken worden.” (directeur)

❖ **Probleemgerichte aanpak: Herstelcirkels als het groepsdynamisch moeilijk loopt**

In de probleemgerichte aanpak kan herstel na een incident via een herstelgesprek, via een actie die de schade kan herstellen, of wanneer het groepsdynamisch moeilijk loopt kunnen er ook herstelcirkels doorgaan. Hierbij ligt de nadruk niet op de sanctie, maar op het herstellen van de verbinding en samen iets opbouwen.

“Als je de focus legt op het sanctioneren dan krijg je een vijandige sfeer. Dan heb je ook verschillende groepen, de leerlingen versus de leerkrachten. En als je in een (herstel)cirkel gaat zitten, dan zijn ze

samen en zoeken ze samen een oplossing. Dat geeft ook een signaal aan de leerlingen: er kunnen fouten gemaakt worden, maar er moet iets bijgeleerd worden van de fouten.” (jongerencoach)

Veel leerlingen hebben al ervaring met een herstelcirkel. Een herstelcirkel wordt georganiseerd naar aanleiding van een groot incident, een negatieve groepsdynamiek of een slechte relatie tussen de leerkracht en de klasgroep. De hele klas gaat in een cirkel zitten en iedereen krijgt een blad waar waarden op staan: ‘ik vind het belangrijk in de klas dat er... respect is, stilte is, humor, enzovoort.’ De leerlingen krijgen de opdracht om individueel te omcirkelen welke zij de drie belangrijkste vinden. Nadien deelt iedereen wat hij of zij belangrijk vindt in de klas en op basis hiervan wordt een actieplan opgesteld: overeenkomen hoe ze ervoor gaan zorgen dat het op basis van gemeenschappelijke waarden beter loopt in de klas.

“In het begin van het schooljaar was er in onze klas meer spanning. We hebben toen zelf via zo’n cirkel gezegd, we gaan problemen uit onze klas houden. En vanaf dat wij hebben besloten om allemaal respect te hebben voor elkaar, is dat goed verlopen. We hebben zelf gemerkt dat als we de les niet goed volgen, we de leerstof ook niet goed leren. Dus we hebben zelf gezegd dat we meer respect zouden hebben voor de leerkrachten.” (leerling)

❖ Aandacht voor professionalisering

Op verschillende manieren is professionalisering ingebed in het beleid, ook als het specifiek over het gedragsbeleid gaat. Door slim gebruik te maken van afstandsonderwijs¹¹ voor de leerlingen, komen er momenten vrij voor het schoolteam om in kernteams of in professionele leergemeenschappen te overleggen en professionaliseringskansen te benutten.

Ten eerste krijgen alle leerkrachten artikels toegestuurd of andere literatuur van actuele thema’s uit het schoolbeleid – de laatste jaren veel thema’s uit het gedragsbeleid – in hun weekoverzicht. Zo willen ze de theoretische onderbouwing van hun gedragsbeleid in het team verankeren. Dat doen ze onder meer ook door opleidingen te faciliteren, door de opgedane kennis tijdens de opleiding door de desbetreffende leerkracht(en) te laten verspreiden in het team via professionele leergemeenschappen, en door de basis theoretische onderbouwing telkens opnieuw mee te geven aan startende leerkrachten. Om Nieuwe Autoriteit nog verder te verankeren in het schoolbeleid, krijgen tien collega’s de kans om de driedaagse opleiding van het PEN-programma¹² te volgen bij Idan Amiel, één van de pioniers van het centrum Nieuwe Autoriteit van Haim Omer. In de professionele leergemeenschappen krijgen deze tien leerkrachten de kans om hun opgedane kennis over Nieuwe Autoriteit verder te verspreiden in het team. Om het gedachtegoed van Iliass El Hadioui in te bedden in het schoolbeleid, geeft de algemeen directeur hier elk jaar een **lezing** over aan de startende leerkrachten in het team. Deze lezing gebeurt tijdens de kick-off dagen, twee dagen in augustus waarop het team al samenkomt om het nieuwe schooljaar voor te bereiden. Zo proberen ze de

¹¹ De leerlingen van de eerste graad enkel op bepaalde dagen, de tweede graad elke woensdag en de derde graad elke week een andere dag. Ze krijgen dan les op diverse manieren (taken, oefeningen met gedifferentieerde instructiemomenten, online les, vragenuur, enzovoort), met voor elk vak op zijn minst een contactmoment.

¹² Het PEN-programma van Nieuwe Autoriteit staat voor de drie pijlers van Nieuwe Autoriteit: Presence, Empowerment en Net-support. <http://admin.newauthority.net/data/cntfiles/380 .pdf>

gemeenschappelijke taal en het achterliggende gedachtegoed te verankeren in het team nog voor het schooljaar start.

De school organiseert verschillende vormen van professionalisering waar leerkrachten van en met elkaar leren om hen zo te ondersteunen. Zo is er bijvoorbeeld het **mentorschap** tussen een ervaren leerkracht en een startende leerkracht, waar de startende leerkracht voor ondersteuning met al zijn vragen terecht kan.

“We hebben een maandelijkse lunch waarin we ideeën bespreken en praten over hoe het gaat. Voor mij persoonlijk helpt dat heel erg. We bespreken verschillende onderwerpen, meestal gebaseerd op waar er op dat moment nood aan is. Wanneer ik als leerkracht vragen heb of moeilijkheden, ook in verband met klasmanagement, kunnen we dat bespreken.” (leerkracht)

Daarnaast zijn er **overlegmomenten met de kernteams**, teams van leerkrachten die hetzelfde vak geven in dezelfde graad. Voor deze overlegmomenten stellen de teamleden samen een agenda op die kan gaan over de lessen, over didactiek, maar ook over klasmanagement. Ze kunnen dan ook afspreken om bijvoorbeeld bij elkaar in de les te gaan observeren en van elkaar te leren. Doordat de leerlingen soms afstandsonderwijs volgen, hebben leerkrachten tijd om overdag te vergaderen. Sommige leerkrachten vinden deze overlegmomenten zeer waardevol, ook voor klasmanagement. Andere leerkrachten geven aan dat klasmanagement geen vast agendapunt is en dat ze dat missen.

“In de richting moderne talen doen wij heel veel samen met onze vakcollega’s. Wij hebben heel veel dezelfde afspraken. En ik ga ook vaak bij mijn collega in de les. Gisteren nog, dan zie ik welke regels hij toepast en dan proberen wij dat ook te doen in onze lessen.” (leerkracht)

Tot slot zijn er ook momenten waarin leerkrachten van verschillende vakken samen zitten die aan dezelfde klasgroepen of dezelfde finaliteit lesgeven: **de professionele leergemeenschappen** (PLG’s). Op vier woensdagen per schooljaar waarop alle leerlingen van de school afstandsonderwijs hebben, zijn de leerkrachten vrij voor de PLG’s. Het idee van PLG’s is ontstaan tijdens de deelname van ZAVO aan het [Go All project](#)¹³ van de UAntwerpen waar het beleidsteam zelf in professionele leergemeenschappen samenwerkte. De PLG krijgt een thema aangereikt (bijvoorbeeld feedback, remediëring, studieloopbaanbegeleiding, zelfregulering, enzovoort) of kiest zelf een thema vanuit de eigen noden. Die noden kunnen zich stellen op vlak van zorg, maar ook op vlak van gedrag. Zo dachten sommige leerkrachten bijvoorbeeld na over een handelingsgericht plan voor hun klasgroepen waar veel leerlingen frequent niet ernstig ongewenst gedrag stelden. Vanaf schooljaar 2024-2025 zullen ze elke maandag tijdens de laatste twee lesuren ‘samenwerktijd’ inbouwen. De leerlingen gaan die dag naar huis om 14u35. Alle leerkrachten blijven dan op school. Kernteam, PLG en graadoverleg worden in die twee lesuren samengebracht. Eén keer per maand kunnen leerkrachten ook vroeger naar huis samen met de leerlingen, of ze kunnen ervoor kiezen om op eigen initiatief samen te zitten met andere leerkrachten voor overleg.

¹³ Titel van het project: ‘GO ALL for learning SO! Gedeeld Onderwijskundig en trAnsformationeel Leiderschap versterken via Leergemeenschappen, gericht op preventie en remediëring van leerachterstanden’. Dit is een gratis professionaliseringstraject voor schoolleiders met steun van de Vlaamse Overheid en uitgevoerd door onderzoekers en docenten aan de UAntwerpen en het CNO.

❖ Professionalisering in het gedragsbeleid van ZAVO aan de hand van een spel

De directeur vertelt hoe zij hun schoolbeleid zoveel mogelijk baseren op literatuur en wetenschappelijk onderzoek. Ze vertelt ook dat dit soms weerstand opwekt van leerkrachten die op zoek zijn naar heel praktische tips. De directeur wil heel duidelijk blijven vertrekken van wetenschappelijk onderzoek en niet vanuit buikgevoel, maar wil deze leerkrachten tegelijkertijd ook tegemoet komen door hen aan te moedigen hun goede voorbeelden met elkaar te delen. Hiervoor ontwikkelde zij een spel dat aandacht heeft voor die *good practices* en waar de kernteams mee aan de slag kunnen gaan op professionaliseringsmomenten (fig. 5).

Het doel van het spel is om te bevorderen dat leerkrachten klasmanagement als team aanpakken. Het kan een aanleiding zijn om het samen te hebben over hoe ze werken aan verbinding met hun leerlingen, over hoe ze omgaan met ongewenst gedrag, enzovoort.

“Dat spel dient ook om in gesprek te gaan en om good practices met elkaar te delen. En dat is schitterend. Als leerkrachten dat spelen, dan vertellen die van: ‘Kijk bij mij, weet je, ik heb dat zo aangepakt en ah, ik zou dat zo doen’. Daar is ook ruimte voor.” (directeur)



Fig. 5. Het spel van ZAVO: krachtig(er) voor de klas.

Tabel 2 licht de vier soorten kaartjes in het spel toe:

soort kaart	toelichting	voorbeeld
verbindingskaart	Bevat check-in vragen, verbindende vragen om ook aan leerlingen te stellen	‘wanneer had je voor het laatst de slappe lach?’
begrenskaart	Laat leerkrachten nadenken over waar hun grens ligt, welk gedrag ze (niet) toelaten en hoe ze hun grenzen aangeven	‘Een leerling tuurt voortdurend door het raam. Is dit gedrag toelaatbaar? Hoe reageer je op dit gedrag? (non)verbaal/dichtbij/veraf/ in de les/na de les/ klassikaal/ individueel?’
discussiekaart	Moedigt leerkrachten aan om concreet na te denken over (het handhaven van) de Gouden Regels	‘Vanaf wanneer is een leerling te laat op school voor jou?’ of ‘Voor veel leerlingen is in orde zijn met hun materiaal een uitdaging. Op welke manier moedig jij hen aan om in orde te zijn?’
casuskaart	Doet leerkrachten samen nadenken over wat ze zouden doen in specifieke, herkenbare klassituaties. Deze casussen zijn onder meer gebaseerd op het oefeningenboek van Regisseer je klas (Verbeeck, Leroy & Struyf, 2017).	‘Lees de casus. Wat is je eerste indruk van het gevolg? Welke herstel mogelijkheden zie je?’ Adama heeft een leerkracht uitgescholden. Ze krijgt een nabijstudie. Dat houdt deze keer in dat ze een lange wandeling maken. De begeleidende leraar praat met de leerling over wat er is voorgevallen en hoe ze dat in de toekomst kan voorkomen.’

Tabel 2. Toelichting bij het professionaliseringsspel voor het gedragsbeleid van ZAVO.

“Het is een fijne manier voor een soort van intervisiemoment om in gesprek te gaan over: Hoe doe ik dat? Hoe geef ik mijn grenzen aan? Hoe reageer ik op dit soort gedrag? Welk gevolg geef ik aan bepaald gedrag? Maar in dat spel zitten ook verbindende vragen voor de spelers om aan te tonen: doe dit ook met uw leerlingen. Maak eens tijd voor een check-in, voor een check-out, enzovoort.” (directeur)

Tip van de school

❖ Verbinding als basis

Directie, leerlingenbegeleiding en leerkrachten benadrukken de kracht van verbinding als gouden tip. Om hier bewust tijd voor vrij te maken en echt in verbinding te gaan met leerlingen en leerkrachten. De directeur verwoordt haar tip op basis van een Turks spreekwoord dat een leerling deelde tijdens een herstelcirkel:

“Als de oudere geen liefde toont aan de jongere, respecteert de jongere hem niet.” (directeur)

Pius X Antwerpen (secundair onderwijs)

Een zorgzaam team dat sterk is in verbindende communicatie en herstelgericht werken, en tegelijk duidelijke grenzen stelt: in Pius X gaan herstel en sanctie hand in hand.

Schoolcontext

- Secundair onderwijs, alle finaliteiten
- Beleidsteam: algemeen directeur en directeur per graad
- Aantal leerkrachten: 204
- Aantal leerlingen: 1780
- OKI-index: 1.67

Inhoud

Samenvatting.....	163
Wat is de aanleiding?	164
Een lange traditie van inzetten op relatiegerichte ordehandhavingsstrategieën	164
Uitdagingen gerelateerd aan de steeds diversere context	164
Waar wil de school op inzetten?	165
Verbondenheid en veiligheid als basis, gebaseerd op Nieuwe Autoriteit, herstelgericht werken en verbindende communicatie	165
Een zorgzaam team dat samenwerkt, elkaar helpt en ondersteunt, en dat de schoolvisie uitdraagt.....	166
Wat doet de school concreet?	167
Duidelijke regels	167
Een herstel- én sanctiebeleid	168
Maatregelen van het herstel- en sanctiebeleid: van begeleiding, over orde en naar tucht.....	169
Hoe Pius X herstelgericht werken aanpakt.....	172
Tip van de school.....	177

Samenvatting

Werken aan verbinding tussen leerkrachten en leerlingen staat al jarenlang centraal in Pius X. Leerkrachten, zorgteam en directie hebben zich doorheen de jaren ontwikkeld tot een hecht en zorgzaam team. Er heerst op school een sterk gevoel van verbondenheid, met een open overlegcultuur waar moeilijke situaties bespreekbaar zijn en waarbij leraren kunnen rekenen op elkaars steun. Ook wil de school actief inzetten op verbinding tussen leerlingen onderling en een gezonde groepsdynamiek bevorderen. Verbindende communicatie en herstelgericht werken zijn daarom rode draden in het schoolbeleid. In schooljaar 2015-2016 brachten enkele leerkrachten en leden van het

zorgteam dit gedachtengoed binnen in de school. Zij hebben praktijken rond verbindende communicatie en herstelgericht werken verspreid op school en steeds meer collega's hiervoor enthousiast gemaakt. Doorheen de jaren hebben veel leerkrachten hier opleiding in gevolgd en is het zorgteam gespecialiseerd om er vorming over te geven. Waar het groepsdynamisch erg moeilijk loopt, leidt het zorgteam herstelcirkels in klasgroepen. De school kiest ondertussen niet alleen voor een duidelijk herstelbeleid, maar ook voor een duidelijk sanctiebeleid. Er gelden duidelijke regels die op school worden gevisualiseerd en die het gewenst gedrag expliciteren. Wanneer de regels niet gerespecteerd worden, zijn er afgesproken procedures voor de verdere opvolging van het gedrag. Daarbij is het achterliggende idee: gedragsverandering vraagt tijd, de verantwoordelijkheid ligt bij de leerling, maar de leerling moet hier wel in ondersteund worden. Leerlingen krijgen in dat geval begeleiding van het zorgteam en worden door alle leerkrachten samen opgevolgd. Wanneer een leerling serieuze grenzen overschrijdt of zijn gedrag niet verandert, worden er sancties genomen, steeds in combinatie met herstel.

Wat is de aanleiding?

❖ Een lange traditie van inzetten op relatiegerichte ordehandhavingsstrategieën

De aanleiding van het herstel- en sanctiebeleid ligt in de lange traditie van de school die gericht is op zowel verbindende relaties als duidelijke grenzen. Leerkrachten maken duidelijk waarom verbindende relaties zo belangrijk zijn voor klasmanagement.

“Als een groep goed overeenkomt, als die een goede binding hebben, dan houden die elkaar ook wel verantwoordelijk voor bijvoorbeeld, te stoppen met babbelen, of als ze een groepswerk moeten maken, dan is dat minder met gemor. Omdat ze weten dat ze goed overeenkomen met de anderen van de groep.” (leerkracht)

Het is voor Pius X daarom evident dat ze sterk inzetten op de relaties tussen leerkracht en leerling, tussen leerlingen onderling en tussen leerkrachten onderling. Als het gaat over omgaan met ongewenst gedrag, hebben zij dan ook al een lange traditie van naast sanctionerend ook relatiegericht op te treden: al zo'n tien jaar werkt Pius X daarom vanuit een visie van **Nieuwe Autoriteit** en **herstelgericht werken**.

❖ Uitdagingen gerelateerd aan de steeds diversere context

Het schoolteam geeft aan dat er doorheen de jaren nieuwe aanleidingen zijn om te blijven sleutelen aan hoe dit schoolbeleid op school vorm krijgt. Zo botst de school de laatste jaren steeds meer op een straatcultuur bij leerlingen die zich uit in een gebrek aan schoolse houding en het verstoren van de les voor andere leerlingen. Het gaat dan niet zozeer over grote incidenten, maar over systematisch de les onderbreken met kleine opmerkingen. Daar lopen leerkrachten erg tegenaan. Soms stelt zich dan de vraag: *'Kunnen we ervoor kiezen om deze leerlingen uit de klas te verwijderen, zodat we ons kunnen richten op lesgeven aan de rest van de klasgroep die de les wel wil volgen?'* Maar zo handelen strookt niet met de visie van de school die gericht is op verbinding. De school blijft daarom inzetten op verbindende communicatie en herstelgericht werken, maar besliste daarnaast om ook meer aandacht te besteden aan de verduidelijking van de schoolregels en procedures omtrent ongewenst gedrag.

“Een aantal dingen hebben te maken met een straatcultuur, elkaar koosnaampjes geven, heel de tijd op elkaar ingaan en de lessen erg verstoren. Er zijn dus wel collega’s die aanlopen tegen dat gedrag dat niet gigantisch ernstig is, maar dat wel heel erg stoort. Naast het verstoren van de les zijn er ook wel heel veel elementaire dingen, zoals ‘geen schoolse houding’: ze weigeren de les te volgen, leggen hun hoofd op de bank, zijn op hun computer met iets anders bezig... Leraren willen heel graag lesgeven en alles dat dat verhindert qua vlot verloop, dat weegt heel erg. Dat lijken kleine dingen maar dat maakt wel dat veel leerlingen slachtoffer zijn. We willen leerkansen aan die groep blijven bieden en dan is het heel vaak de vraag: kunnen die 3 of die 5 er dan gewoon uitgehaald worden zodat we aan de rest kunnen lesgeven? Maar ja, dat is onmogelijk en dat willen we ook niet. Het zijn jongeren die nog in een ontwikkelingsproces zitten.” (directeur 2^e graad)

Waar wil de school op inzetten?

❖ Verbondenheid en veiligheid als basis, gebaseerd op Nieuwe Autoriteit, herstelgericht werken en verbindende communicatie

In het gedragsbeleid van Pius X vormen verbondenheid en veiligheid bieden de basis. Het schoolteam zet sterk in op **verbondenheid** door te bouwen aan sterke relaties tussen leerlingen, leerkrachten, studiemeesters, ouders en directie. Ze doen dat op basis van **verbindende communicatie**. Dat betekent onder andere: aan leerlingen vragen hoe het met hen gaat, tijd maken voor individuele gesprekjes, naar de leerlingen luisteren en inspelen op hun interesses, er zijn voor de leerling en communiceren vanuit een waarneming in plaats van vanuit een oordeel. Daarom zijn er heel wat verbindende activiteiten ingebed op school: een klasdag in september, een projectweek met de klas, proactieve cirkels, verbindende activiteiten met het team, enzovoort.

“De klasdag brengt de hele klas dichter bij elkaar. Wij zijn naar Gent gegaan en waren daar eerst gaan klimmen en daarna gewoon wat gaan rondwandelen in de stad. Dat was echt leuk.” (leerling)

“Wij zijn vorig jaar voor de projectweek naar Limburg geweest en wij hebben daar activiteiten gedaan in het thema van onze biologie vakken. En dat heeft bij ons echt gezorgd voor een betere band tussen leerlingen en ook met leerkrachten. We hebben allemaal samen gezongen en zo, dingen die je niet meteen samen zou doen. Dit jaar gaan we naar Oostende en ik denk dat dat onze klas ook weer dichter bij elkaar gaat brengen.” (leerling)

Veiligheid bieden doet Pius X vanuit de visie van **Nieuwe Autoriteit**: ze zetten in op verbondenheid en nabijheid in plaats van op controle en macht. Vanuit deze basishouding zet het schoolteam sterk in op preventie, door aanwezig te zijn, te luisteren en de dialoog aan te gaan. De aanwezigheid zit hem ook in actief toezicht, zeker op plaatsen waar zich vaker incidenten voordoen (hoekjes op de speelplaats, in de gangen, in de toiletten, enzovoort). De directie benadrukt dat het bieden van veiligheid en verbondenheid zit in een basishouding. De directie geeft aan dat ze waarde hechten aan deze basishouding al van bij de sollicitatie, en dat ze leerkrachten verder ‘onderdompelen’ in deze basishouding van het moment dat ze op Pius X starten. Dat doen ze door professionalisering te bieden voor leerkrachten o.a. vanuit het zorgteam en door ook als team het goede voorbeeld te geven.

“Ja, die verbinding en veiligheid bieden. Het gaat over alles. Het is echt een basishouding. Het gaat over de manier waarop je communiceert. Niet oordelend, maar waarnemend. Bijvoorbeeld: ‘Ik zie dat je aan het roepen bent, hoe komt dat?’ of ‘Wat is er aan de hand?’ Wanneer je zegt: ‘Dit is respectloos.’ Dan krijg je natuurlijk een heel ander gesprek. Maar dat moet inge oefend worden.” (directeur 2^e graad)

Omdat verbinding al heel lang centraal staat in de school, zijn in de loop der jaren de **proactieve cirkels**, het **herstelgericht handelen** en **verbindende communicatie** steeds meer verankerd in het schoolbeleid. Het zorgteam is opgeleid tot HERGO moderatoren¹⁴ en ook steeds meer leerkrachten hebben een opleiding gevolgd in verbindende communicatie. Het zorgteam heeft bovendien een gesprekslokaal waar ze leerlingen en leerkrachten opvangen (fig. 1). Het zorgteam kreeg daarnaast ook een duidelijke rol in het herstel- en sanctiebeleid.



Fig. 1. Gesprekslokaal van het zorgteam

❖ Een zorgzaam team dat samenwerkt, elkaar helpt en ondersteunt, en dat de schoolvisie uitdraagt

Onder leerkrachten zorgt deze basishouding van verbondenheid voor een sterk teamwerk, wat nodig is voor goed klasmanagement. Bijgevolg komen er veel initiatieven om ook informeel momenten met elkaar door te brengen.

“Er zijn heel veel feestjes en uitstapjes voor het team die van onderuit groeien en die wij wel ten volle faciliteren en ondersteunen. Soms is dat formeler, een personeelsfeest of zo. Maar vorig jaar was er bijvoorbeeld een team leraren die ineens zeiden: ‘We gaan een dropping organiseren’. En ja, dan gaan we ineens met z’n allen op dropping in het weekend. Dat zijn heel toffe momenten omdat je daar ook wel die persoonlijke contacten heel erg versterkt met mekaar.” (directeur 3^e graad)

Dat creëert een sfeer dat leerkrachten bij elkaar, bij het zorgteam en bij de directie terecht kunnen en dat er ook geen schroom is om problemen met klasmanagement te delen en te bespreken. Leerkrachten en directie beschrijven zichzelf als een team dat niet alleen zorgzaam omgaat met de leerlingen, maar ook met elkaar. Door open met elkaar te communiceren, veel te overleggen formeel maar ook informeel en door elkaar te helpen, kunnen problemen met moeilijke klasgroepen samen aangepakt worden.

“Ik heb niet het gevoel dat ik er alleen voor sta. Ik zou qua klasmanagement vaak wel wat strenger mogen zijn. Of duidelijker mijn grenzen moeten aangeven. Dus ik heb vaak klassen die wat over mijn grens gaan, maar ik heb nooit het idee dat ik er dan alleen voor sta. Ook al is dat alleen in mijn klas dat dat wat misloopt. Dan voel ik toch dat heel het team zegt: ‘Hier moeten we als team op inspelen.’ En ik heb niet het gevoel dat ze dan zeggen ‘Dat is uw probleem, bij ons is dat zo niet dus trek uw plan.’ Absoluut niet.” (leerkracht)

“Ik denk dat het heel belangrijk is dat de nazorg voor de leraar erg ter harte wordt genomen wanneer die iets meemaakt. Als er agressie is geweest in de klas of als een leraar zelf agressie ervaart, dat er nog

¹⁴ HERGO staat voor Herstelgericht Groepsoverleg. Een HERGO moderator is iemand die is opgeleid om een herstelgericht groepsoverleg te modereren. Naar aanleiding van een incident, een conflict of een negatieve groepsdynamiek brengt de moderator alle betrokken partijen samen en creëert voor iedereen de kans om gehoord te worden en mee te zoeken welke afspraken nodig zijn om verder te kunnen.

gesprekken komen achteraf en dat je als directie of als leerlingenbegeleider daar naast gaat staan en vraagt: 'Hoe is nu uw eerstvolgende les geweest? En hoe voel je je nu? En hoe is dat nu om terug voor de klas te staan?' En niet alleen bij zulke grote incidenten, ook gewoon bij klassen waar je niet tot fatsoenlijk lesgeven komt. Ik denk dat dat een randvoorwaarde is, dat er daar betrokkenheid is, ook vanuit de directie bij die individuele leerkracht. Want vanaf [het moment dat] een leerkracht zich daar alleen of in de steek gelaten voelt, dan haakt die af. Wij gaan zelfs ook soms zo ver dat als een klas volledig op stelten wordt gezet, dat wij of de aanvangsbegeleiding dan tegen de leraar zeggen: 'Ga rustig iets drinken en wij pakken uw klas wel even over.' En dan daarna doen we een gesprek en praten we over hoe we daarna verdergaan. Dat is uitzonderlijk, Maar dat gebeurt soms wel. En ja, die ruimte zorgt er wel voor dat een leraar overleeft die eerste jaren." (directeur 2^e graad)

Deze open overlegcultuur tussen leerlingen, leerkrachten, schoolpersoneel, beleidsteam en ouders, vormt bovendien de basis om hun beleid te evalueren. Aan de hand van vele (in)formele overlegmomenten voelt het team aan wat wel en niet werkt: via de herstelcirkels, via teamoverleg, in het zorgoverleg, de ouderraad of tijdens spontane informele overlegmomenten. Wanneer ze willen sleutelen aan een bepaald thema, organiseert het schoolteam ook bevestigingen via enquêtes. Vorig schooljaar deed de school nog een enquête bij ouders, leerlingen en leraren over het gebruik van de gsm op school. Op basis daarvan ontwikkelen ze hun beleid.

"Een van die dingen die het lesgeven zodanig verstoren, dat zijn gsm's. Ja, dit jaar hebben we weer de focus op de gsm's en hebben we nu bevestigende enquêtes gedaan bij ouders, leerlingen en leraren. De schoolregels rond gsm gebruik zijn helder, maar daar werd massaal tegen gezondigd. We hebben nu overal bakjes gezet waar de gsm moet worden ingeleverd tijdens het begin van elke les. En we merken dat dat een aanzienlijke verbetering is." (directeur 2^e graad)

Wat doet de school concreet?

❖ Duidelijke regels

Rond het voorkomen van en omgaan met ongewenst gedrag gelden reeds lang concrete regels en procedures. Sinds schooljaar 2021-2022 zette het schoolteam in op een duidelijke visualisatie van deze regels en procedures. Het resultaat hiervan is een consensus over enkele basisregels, die bewust positief geformuleerd zijn (fig. 2).

1. Bedankt om je pet, kap of hoofddeksel af te zetten.
2. Laat vanaf hier je oortjes maar hangen.
3. Laat je kauwgom thuis. Kauwgom = afval.
4. Hier word je slimmer zonder smartphone!
5. Bewaar de kalmte.
6. Ga naar het toilet tijdens de pauze.



Fig. 2. Schoolregels.

"Ik ben daar heel blij mee dat die regels en afspraken sinds dit jaar overal op posters hangen. Ik vind dat wel heel handig om naar te kunnen verwijzen van kijk mannen, dat zijn nu de regels. Ervoor stond dat dan in het schoolreglement of dat was niet duidelijk genoeg, en bij de ene mag het wel en bij de andere niet. Daar was geen consensus over." (leerkracht)

❖ Een herstel- én sanctiebeleid

De directie benadrukt in hun gedragsbeleid de combinatie van herstel én sanctie. In een schoolbeleid kan het één niet zonder het ander. Als je alleen nog sanctionerend optreedt, geef je de leerlingen geen verantwoordelijkheid en loopt het volgens de directie mis: de leerling voelt zich niet gehoord, de relatie tussen de conflicthouders blijft geschaad en de conflicthouders worden niet aangespoord om te reflecteren over het eigen aandeel in het conflict, noch om na te denken afspraken te maken over hoe ze in de toekomst samen verdergaan. Anderzijds geeft de directie aan dat sancties soms nodig zijn om grenzen te stellen en het leren en lesgeven veilig te stellen.

“Als er heel eenzijdig gestraft wordt, dat is niet goed en als er heel eenzijdig hersteld wordt, dan is het ook niet goed. Als een leraar zegt: ‘Die leerling heeft hier juist de deur kapot gestampt in het lokaal.’ En die krijgt antwoord van directie die zegt: ‘Ja, we doen gesprekjes...’ Dan is er geen herstel. Dan hebben leerkrachten de indruk ‘Hoe, en die sancties, waar zitten die dan?’ Ja, dan ben je iedereen al kwijt van in het begin. En omgekeerd ook, als je zegt: ‘We gaan alleen maar sanctioneren’, dan ben je de leerlingen kwijt want die gaan in een keurslijf geduwd worden waar dat ze zelf geen verantwoordelijkheid kunnen nemen en dan gaat het alleen maar erger worden, al hetgene wat te maken heeft met tucht. Want als leerlingen geen verantwoordelijkheid kunnen nemen, dan blijf je in cirkels draaien en ik denk echt dat wij ons aantal uitsluitingen heel erg beperken door wat we nu toepassen.” (directeur 2^e graad)

Het herstel- en sanctiebeleid van de school is al langer ingebed in het schoolbeleid, maar net als de schoolregels was er meer nood aan duidelijkheid, onder meer duidelijkheid over de procedures en over de rollen binnen het team. Gedurende drie jaar werd tijdens verschillende overlegmomenten door het hele schoolteam geëvalueerd wat goed zat, wat nog niet, en waar de grenzen precies liggen. Ondertussen ligt het herstel- en sanctiebeleid voor heel de school vast (fig. 3). Het werd reeds gevisualiseerd voor de eerste en tweede graad. Voor de derde graad is de visualisatie nog *work in progress*. De basis van het beleid is wel in de hele school dezelfde, steunend op drie pijlers: verbondenheid, veiligheid en herstel.



Fig. 3. Herstel- en sanctiebeleid.

Wanneer er toch zaken mislopen is er een continuüm aan zorg voorzien in eerste en tweede lijn. Binnen deze zorg heeft herstel een centrale plaats. De **eerste lijn** bestaat uit het signaleren van moeilijkheden, het extra inzetten op de school- en klasafspraken, de leerlingen waarschuwen, gesprekken aangaan met collega's, met de leerling en zijn ouders, en begeleidende herstelgesprekken indien nodig. De zorg en ondersteuning die in deze fase wordt geboden, gebeurt voornamelijk door leraren en opvoeders. Opvoeders starten bijvoorbeeld individuele trajecten op met leerlingen om hun gedrag op te volgen.

“De eerste lijn dat zijn leraren, opvoeders, die staan altijd in contact met leerlingen. En vaak is die verbindende communicatie en die gesprekken of dat persoonlijk contact al voldoende om een vertrouwensband op te bouwen en ervoor te zorgen dat leerlingen zich goed voelen.” (directeur 2^e graad)

Wanneer de ondersteuning in de eerste lijn niet volstaat, gaat men over op begeleiding in **de tweede lijn**. Dat wil zeggen dat het zorgteam en de directie mee ondersteunen. Zij ondersteunen extra de zorg uit de eerste lijn, organiseren herstelgesprekken, herstelcirkels, zorggesprekken, zetten de stap naar specifieke ondersteuning of het samenstellen van een multidisciplinair team (bv. via CLB) en bieden op die manier ondersteuning aan leerlingen en leerkrachten. Het gaat hierbij over het begeleiden van leerlingen in moeilijke thuissituaties, over het begeleiden van leerlingen die ernstig ongewenst gedrag stellen zoals fysieke agressie of vandalisme, over een aanhoudende negatieve groepsdynamiek, enzovoort.

“Maar soms merken wij ook wel dat er leerlingen zijn met zwaardere problematieken, zaken die soms los staan van de school: thuissituaties, of zaken die ook wel op school gebeuren zoals pesten bijvoorbeeld. Vanaf het de eerste lijn overstijgt, en dat is de inschatting van ofwel de opvoeder ofwel de leraar, dan komt dat bij het zorgteam en bij de directie terecht. Bij directie vaak ook als het een hele moeilijke situatie is en er toch moeilijkere gesprekken moeten komen. Omdat we dan soms ook een multidisciplinair team moeten samenbrengen om te kijken: hoe gaan we nu dat ondersteuningskader geven aan die leerling en hoe gaat die hier op school blijven? En ik denk dat we daar wel heel goed beseffen dat vanaf dat het iets is dat de draagkracht van de school overschrijdt, dan moet dat met de ouders en met externen besproken worden.” (directeur 2^e graad)

Ondersteuning in de eerste lijn en in de tweede lijn overlapt soms. Daarom worden moeilijkheden of ondersteuningsnoden van leerlingen ook steeds besproken tijdens de vaste intervisiemomenten, maar vooral ook via informele overlegmomenten tussen leerkrachten, opvoeders, zorgteam en directie.

❖ **Maatregelen van het herstel- en sanctiebeleid: van begeleiding, over orde en naar tucht**

Maatregelen die Pius X neemt in geval van 1^e lijn- of 2^e lijn zorg, zijn: begeleidingsmaatregelen, ordemaatregelen en tuchtmaatregelen. De school heeft dit overzichtelijk samengebracht in een kader dat houvast biedt voor het schoolteam, de leerlingen en de ouders (fig. 4). Dit kader geeft leerkrachten handvatten om met ongewenst gedrag om te gaan en zorgt ervoor dat het team dezelfde procedures hanteert. Zo creëren ze voorspelbaarheid en duidelijkheid voor leerlingen. Om leerlingen te begeleiden, kunnen leerkrachten opeenvolgend begeleidingskaarten, alarmkaarten of contractkaarten geven. In geval van alarmkaarten of contractkaarten kunnen er verdere orde- en tuchtprocedures volgen met maatregelen zoals nablijven, strafstudies of schorsingen.

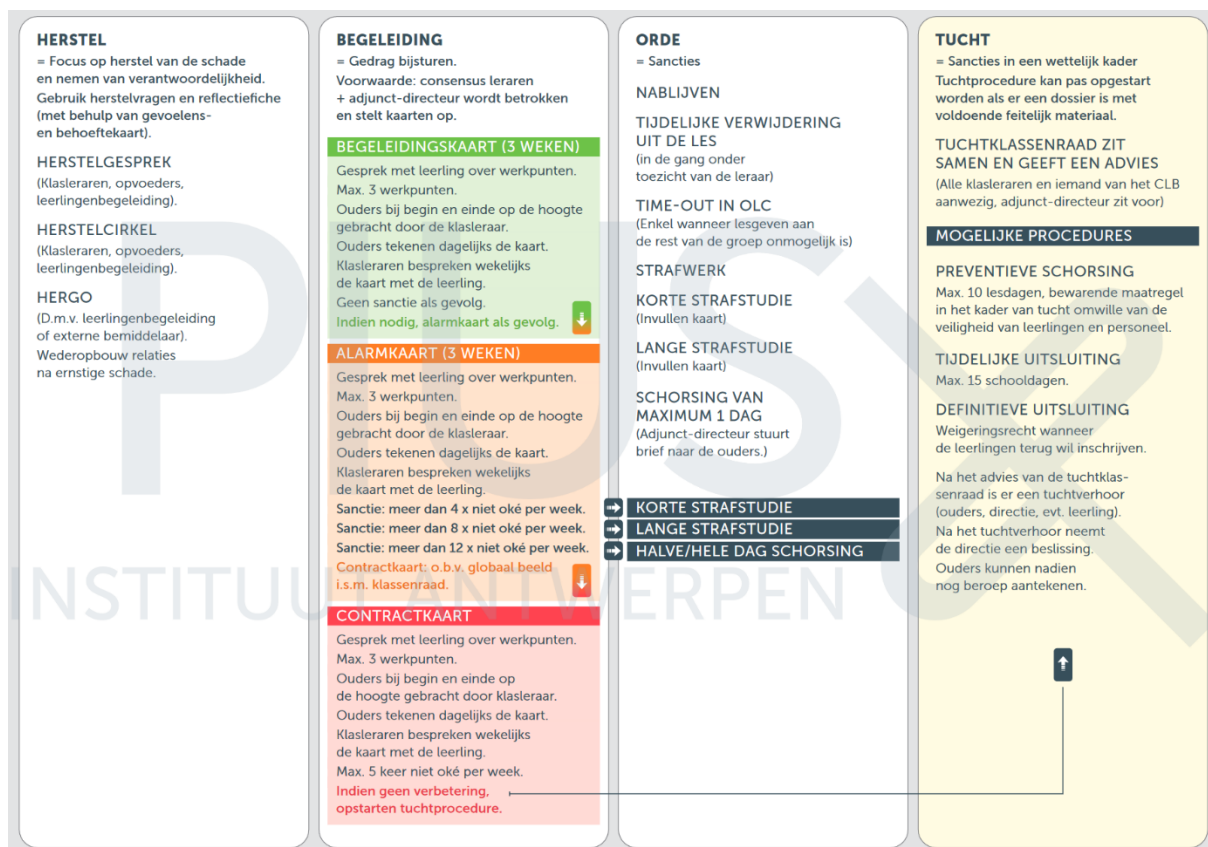


Fig. 4. Kader gedragsbeleid Pius X.

“Het kader brengt duidelijkheid. Dan weten de leerlingen ook waar ze zich aan kunnen verwachten. En bij die kaarten staat ook heel duidelijk bij dat als je zoveel niet-oké's hebt, dan krijg je een korte strafstudie. Als je zoveel niet oké's hebt, dan krijg je een lange strafstudie, enzovoort. Dus leerlingen weten wel wat hun te wachten staan als ze de mist in gaan. En je merkt dat wel, als ze een niet-oké op hun kaart hebben, dat ze dan denken 'Oei, nu weet ik dat ik moet beginnen opletten.' Zeker als het over een contractkaart gaat.” (leerkracht)

Ten eerste zijn er **begeleidingsmaatregelen** met als doel het gedrag van leerlingen bij te sturen. Gedrag dat hieronder valt, is bijvoorbeeld: materiaal niet bij hebben, de lessen onnodig verstoren, heel onbeleefd zijn in de les, leerlingen uitschelden of leraren in een moeilijk parket brengen, enzovoort. Wanneer één of meerdere leerkrachten signalen opvangen dat een leerling het moeilijk heeft op vlak van gedrag, kunnen ze een **begeleidingskaart** voorstellen op de klassenraad. Wanneer er een consensus is onder alle leerkrachten van de klassenraad, krijgt de leerling in kwestie een begeleidingskaart. In gesprek met de leerling worden maximaal drie concrete werkpunten genoteerd en ook de ouders worden hiervan op de hoogte gebracht. Vanuit het principe: ‘gedragsverandering vraagt tijd’, volgen er bij een begeleidingskaart geen sancties, alleen begeleiding. De leerling krijgt op basis van zijn concrete werkpunten iedere les feedback, van elke leerkracht. Per werkpunt schrijft de leerkracht ‘oké’ of ‘niet oké’. De werkpunten zijn altijd geformuleerd in zeer concreet waarneembaar gedrag, zodat ze duidelijk te evalueren zijn. Leerlingen worden zich bewust van hun gedrag en worden aangesproken op hun verantwoordelijkheid om hun gedrag te veranderen via deze drie vooropgestelde werkpunten. Bovendien moeten de ouders de kaart dagelijks ondertekenen en heeft de leerling een wekelijks gesprek met de klastitularis als begeleiding om gedragsverandering te bevorderen. Ze bespreken samen wat goed loopt, wat nog moeilijk is, bij welke leerkrachten het al

goed gaat, bij welke niet. Wanneer de leerling na drie weken een positieve evolutie heeft gemaakt, valt de begeleidingskaart weg.

“Eerst moet je met je titularis drie punten afspreken. Bijvoorbeeld: opletten in de klas, niemand lastigvallen en altijd je materiaal mee. En dan geeft elke les de leerkracht waarvan je les hebt een vinkje of dat goed is of niet goed is. [...] Ik probeer dan echt meer op te letten. Zo ben ik me ervan bewust dat ik anderen stoort en dan probeer ik me te focussen op de les.” (leerling)

“Zeker die begeleidingskaart, ik merk dat dat ook voor mij als leerkracht rust geeft. Er wordt veel minder onderhandeld. Die leerlingen proberen altijd van ‘Ja, dat was toch niet zo erg, geef me nog een kans.’ Of ‘Ik was niet aan discussiëren.’ Maar ja, als je een duidelijk werkpunt hebt: ‘ofwel geef je weerwoord ofwel geef je geen weerwoord.’ Ja of nee, dan is het voor mij ook duidelijk. Het is een ‘niet oké’ of een ‘oké’. Dus zij merken ook dat er veel minder onderhandelingsmarge is en dat geeft mij ook wel veel meer rust omdat ik niet altijd in discussie moet gaan. Omdat het heel feitelijk waarneembaar gedrag is, die aandachtspunten.” (leerkracht)

Wanneer de begeleidingskaart nog niet volstaat, kan er een **alarmkaart** volgen. Gedurende drie weken wordt de begeleiding en feedback verder gezet, maar vanaf de alarmkaart kunnen er ook sancties volgen (zie fig. 4). Ook op herstel wordt extra ingezet in samenwerking met het zorgteam: herstelgesprekken, zorggesprekken, gesprekken met ouders, enzovoort. Wanneer het gedrag na nog eens drie weken nog steeds niet verbeterd is na overleg met de klassenraad, dan krijgt de leerling een **contractkaart**. In het slechtste geval kan een contractkaart overgaan in tuchtprocedures. De directie benadrukt wel dat er al zeer zware feiten moeten genoteerd zijn in de contractkaart vooraleer er sprake is van een tuchtprocedure. Bij de contractkaart benadrukt de directie vooral de intensieve begeleiding op maat van de leerling: begeleiding van leerkrachten en van het zorgteam enerzijds, maar anderzijds ook begeleiding door externen zoals het CLB, een NAFT-traject, time-out projecten, trajecten van Rots en Water, trajecten bij jongeren coaches, enzovoort.

Qua begeleidingsmaatregelen werkte de school al langer met volgkaarten. Sinds de laatste drie schooljaren zorgt Pius X voor een **opbouw in begeleiding**: eerst een begeleidingskaart, dan een alarmkaart, en indien nodig daarna een contractkaart. Dat verduidelijkt het traject van gedragsverandering dat de school samen met de leerling aangaat. Deze procedure ligt nu ook vast in het schoolbeleid. De opbouwende volgkaarten zijn ingebed in het schoolbeleid doordat alle leerkrachten hiermee werken: alle leerkrachten die lesgeven aan een leerling met een kaart, volgen die samen op. Daardoor voelt de leerling dat hij in de gaten wordt gehouden door een heel team. En dat maakt volgens leerkrachten een groot verschil.

“Ja en leerlingen met een kaart merken ook dat iedereen van het lerarenkorps daarvan op de hoogte is, dat dat iets is dat gezamenlijk gedragen is door de leerkrachten, het gaat over gemeenschappelijke informatie over de leerling. En dat is een hele belangrijke.” (leerkracht)

Ook leerlingen staan over het algemeen achter het herstel- en sanctiebeleid van Pius X: Ze vinden het een fair beleid (sancties zijn terecht), ze voelen dat er naar hen geluisterd wordt en dat ze op hun verantwoordelijkheid worden aangesproken (herstel). Bovendien hebben ze het gevoel dat ze altijd terecht kunnen bij het zorgteam of bij leerkrachten waar ze een goede band mee hebben (begeleiding van het zorgteam). Toch geven ze aan dat er volgens hen nog meer aandacht kan gaan naar een

positieve benadering van gedrag, bijvoorbeeld belonen bij gewenst gedrag. Ook kaarten leerlingen het gevaar aan dat leerkrachten leerlingen met een kaart viseren.

“Als je geen kaart meer nodig hebt, ik vind dat het beter zou zijn als daar iets positiefs aan gekoppeld wordt. Zodat de leerling echt kan zien dat zijn gedrag verbetert. Ik denk wel dat dat een positief effect zou hebben.” (leerling)

“Ja, er wordt wel een beetje op jou geïmagineerd. Want iemand in mijn klas had ook zo’n kaart en wanneer heel de klas aan het praten was, en die ook, dan zei de leerkracht dat die een vinkje op zijn kaart ging zetten (bij niet oké). Terwijl heel de klas aan het praten was maar niemand anders in de klas had zo’n kaart dus niemand anders zat in de problemen.” (leerling)

❖ Hoe Pius X herstelgericht werken aanpakt

Naast de begeleidingsmaatregelen, ordemaatregelen en tuchtprocedures, staat herstel. Herstel gaat in de eerste plaats vooraf aan conflicten door een preventieve basishouding die uitgaat van verbindende relaties en dialoog. Dit gaat over kleine dingen zoals de leerlingen begroeten aan de poort, ouders betrekken, verbindend communiceren met leerlingen en ouders, enzovoort.

Proactieve cirkel

Een belangrijke preventieve praktijk die Pius X implementeerde om aan verbinding te werken, is het proactief cirkelen in de hele school. In proactieve cirkels oefenen leerlingen verbindend communiceren. Daarbij wordt de toon al gezet op de eerste schooldag. Op deze startdag doen leerlingen energizers en kennismakingsactiviteiten in cirkels. Deze spelvormen zijn verzameld in een draaiboek waar alle leerkrachten gebruik van kunnen maken. Bovendien dient de proactieve cirkel op de startdag om samen klasafspraken te maken.

“De laatste 3 jaar doen wij altijd op 1 september een startdag met de leerlingen en daar hebben we ook een draaiboek rond energizers en in cirkels afspraken maken met de klas. De laatste 3 jaar zien we een evolutie: in het begin zag ongeveer de helft van de leraren het zitten om een cirkel te doen, maar ondertussen zitten alle klassen op 1 september in cirkels.” (directeur 2^e graad)

Deze verbindende cirkelactiviteiten kunnen regelmatig terug worden opgenomen, bijvoorbeeld op de eerste dag na een schoolvakantie om weer de toon te zetten. Ook de proactieve cirkel om afspraken te maken wordt soms terug gedaan. Bijvoorbeeld wanneer leerlingen samen op projectweek vertrekken en er andere afspraken nodig zijn. Maar leerkrachten en directie benadrukken dat een proactieve cirkel niet altijd een geplande lesactiviteit moet zijn. De leerkracht kan bijvoorbeeld ook zijn les beginnen met een korte cirkel waarin leerlingen vertellen hoe hun weekend was geweest, of een cirkel organiseren op basis van actuele thema’s.

“Twee jaar geleden was er bijvoorbeeld de oorlog in Oekraïne en iedereen was daar heel de tijd over bezig en over gestresseerd. Dus onze leerkracht geschiedenis had beslist om erover te praten met de klas en een cirkel te maken. En dat hielp echt. Dan kan je er meer informatie over krijgen en zien hoe anderen het zien. Want ik dacht dat niemand anders dat zo erg vond als ik, maar dan praten we erover en dan zie je toch van oh... andere mensen voelen zich ook zo. En dat brengt rust. Je voelt je daardoor meer samen met je klas. Meer als vrienden.” (leerling)

In een proactieve cirkel gelden de volgende regels: je krijgt het woord, er is altijd slechts één persoon aan het woord, er wordt niet gereageerd op het antwoord van een andere deelnemer, je maakt geen negatieve opmerkingen en je mag een vraag passen. Deze regels zijn zichtbaar gemaakt voor de leerlingen (fig. 5).



Fig. 5. Regels proactieve cirkels of herstelcirkels.

Omdat verbinding zo centraal staat in de school, is ook het herstel van relaties na een incident erg belangrijk. Zo zijn er herstelgesprekken één op één tussen leerkracht en leerling of tussen leerlingen onderling onder begeleiding van het zorgteam. Daarnaast zijn er herstelcirkels met de hele klasgroep om een ongezonde klasdynamiek bespreekbaar te maken. Hier doen alle leerlingen aan mee en alle leerkrachten die aan deze klasgroep lesgeven en een vrij uur hebben op dat moment. Meestal neemt het zorgteam hier de leiding. Tot slot zijn er HERGO gesprekken met een externe begeleider voor herstel na ernstige schade. Herstelgericht werken wordt in Pius X erg serieus genomen. Één-op-één gesprekken gebeuren bij de meeste leerkrachten automatisch. Ook herstelcirkels gebeuren regelmatig, meestal op vraag van de leraren of van een klasgroep, of op vraag van het zorgteam wanneer ze meldingen krijgen van leerlingen of leerkrachten dat het moeilijk loopt.

Herstelgesprek één op één

Een herstelgesprek verloopt volgens een vast stramien van herstellvragen (fig. 6). De school heeft hier een fiche voor ontwikkeld, die stevast door al het schoolpersoneel wordt gebruikt. Leerkrachten geven aan dat een herstelgesprek één op één, al dan niet onder begeleiding van iemand uit het zorgteam, heel helpend is op lange termijn. Wanneer de relatie tussen leerkracht en leerling wordt hersteld, geeft dat minder conflicten in de toekomst.

Herstellvragen

Wat is er gebeurd?

feiten = waarneming

Hoe heeft je dat geraakt?
Wie is er nog geraakt?
 Wat dacht je toen? Hoe denk je nu?
 Hoe voelde je je toen? Hoe voel je je nu?
 Hoe zou de ander zich voelen?

gedachten + gevoelens

Wat was jouw aandeel?

verantwoordelijkheid

Wat had je anders kunnen doen?
 Wat kan jij bijdragen om de schade te herstellen?

Wat heb je nodig om verder te kunnen?

behoeften + verzoek

Welke hulp of ondersteuning heb je nodig?
 Welke verwachtingen heb je van de ander?

Fig. 6. Herstellvragen herstelgesprek.

“Ik heb dat zelf ervaren met een leerling waarmee ik heel veel heb gebotst. Als je dan zo een herstelgesprek doet, dan is het ook wel vergeven. En dan kan je echt met een schone lei beginnen. Terwijl, als je alleen maar gaat straffen, die leerling zit daarmee, die wordt daar eigenlijk alleen maar bozer van. En dan blijft dat botsen. En dat geeft mij meer problemen in de toekomst, hè? Want die leerlingen gaat dan nog meer afstand zoeken en die gaat eigenlijk denken: foert, voor die doe ik niks meer. En dan merk je wel, zo een herstelgesprek vind ik echt een hele goede positieve insteek. Zodat die leerling zoiets heeft van ja oké, er is vertrouwen en die leerkracht wil dat wel goed maken en dan wordt er echt geluisterd naar elkaar. En gaan die meestal sneller proberen om toch wel terug het goede voorbeeld te geven. Dus dat bedoel ik eigenlijk met minder problemen in de toekomst.” (leerkracht)

“Zo een herstelgesprek één op één onder de begeleiding van een zorgleerkracht, dat helpt echt, want dan luister je naar elkaar en dat biedt de mogelijkheid om echt te zeggen van oké. We gaan volgende les, zowel ik als leerkracht als jij als leerling, we gaan er allebei voor zorgen dat we elkaars noden respecteren en dat dat werkt.” (leerkracht)

Herstelcirkel

Veel problemen met klasmanagement zitten niet in één op één relaties, maar in groepsdynamiek. Een herstelcirkel wordt daarom georganiseerd wanneer leerkrachten of het zorgteam aanvoelen dat er heel wat aan de gang is in de groep, dat er pestproblemen zijn, dat regels door een groot aantal leerlingen niet worden nageleefd, dat er veel negatieve groepsdruk is of dat een groot aantal leerlingen geen schoolse houding heeft. De hele klasgroep en wie erbij betrokken is, doet dan mee aan de cirkel: leerlingen, leerkrachten en soms zelfs directie.

“Je moet met je klas in een cirkel zitten en dan worden er vragen gesteld. En dan moet je daar met je klas over praten. En je mag niet reageren op wat de anderen zeggen. Ik denk dat de bedoeling vooral is dat je iets bespreekbaar maakt in de klas. En dat mensen hun mening daarover kunnen geven zonder daar commentaar op te krijgen. Met heel de klas samen. Dat gebeurt als leerkrachten voelen als de klassfeer niet zo goed zit. Of net te goed, wanneer het stoort.” (leerling)

Een herstelcirkel wordt voorbereid door collega's uit het zorgteam. Zij maken een cirkelopstelling (fig. 7) in de daarvoor voorziene ruimte en leggen bij elke stoel een pen, een leeg papier en een behoeftenkaart (fig. 8). Bij elke stoel ligt ook een naamkaartje klaar, zodat leerlingen meteen op hun plaats kunnen gaan zitten in de cirkel.



Fig. 7. Opstelling herstelcirkel



Fig. 8. Behoeftenkaart als hulpmiddel bij herstelcirkel

In een herstelcirkel gelden dezelfde regels als in een proactieve cirkel (fig. 5): (1) je krijgt het woord, (2) er is maar één iemand aan het woord, (3) je reageert niet op wat een ander zegt, (4) je maakt geen negatieve opmerkingen wanneer iemand iets zegt, (5) je mag passen om te antwoorden op een vraag. Het doel van een herstelcirkel is om tot duidelijke doelstellingen te komen over hoe de groep op een betere manier samen verder kan.

“Dan zitten we in een cirkel en dan praten we over: Wat is het probleem? Hoe willen jullie het probleem aanpakken? Wat zou het aangenamer maken om de les te kunnen volgen? En dan wordt er echt een contract gemaakt van: Oké, jullie willen dit en dit, maar jullie hebben ook beloofd dat jullie dit en dit gaan doen. Dus houd jullie ook aan de afspraak. Dus eigenlijk een eigen klasreglement maken om ervoor te zorgen dat de lessen goed kunnen verlopen.” (leerling)

Leerlingen geven via de behoeftekaart ideeën hoe de groepsdynamiek kan verbeteren. Dit gebeurt ook volgens een vast stramien:

- Leerlingen noteren aan welke behoefte ze nood hebben in de klasgroep.
- De antwoorden worden één voor één in de groep gedeeld. Bijvoorbeeld: nood aan rust en kalmte
- Er wordt besproken wat de school en de klasgroep kan doen om aan deze behoefte tegemoet te komen. Bijvoorbeeld: vanuit de behoefte aan rust en kalmte wordt voorgesteld om niet te roepen in de klas en als er iets gezegd wordt door iemand, wordt er niet meteen op gereageerd.
- Alle mogelijke maatregelen worden genoteerd en omgevormd naar een contract dat door de hele klasgroep en alle leerkrachten die aan deze klasgroep lesgeven, wordt ondertekend.

Door deze manier van werken stellen leerkrachten en leerlingen zich kwetsbaar op naar elkaar en wordt de verantwoordelijkheid voor een betere groepsdynamiek zowel bij de leerkracht als bij de leerling gelegd. Hun behoeften op vlak van groepsdynamiek worden verzameld en op basis daarvan worden acties genoemd om aan deze behoeften tegemoet te komen (fig. 9). Deze acties worden verzameld in een ‘overeenkomst’ dat door alle betrokken leerlingen en leerkrachten wordt goedgekeurd. Dit contract kan gezien worden als een verbintenis van leerlingen en leerkrachten naar elkaar toe om zich te engageren voor de acties die ze samen voorop stelden tijdens de cirkel. Behoeften die leerlingen op kaartjes neerschrijven zijn bijvoorbeeld: erkenning, vrijheid, samenwerken, gelijkwaardigheid, geven en ontvangen, aanvaard worden, jezelf kunnen zijn, structuur en duidelijkheid, rust en kalmte.

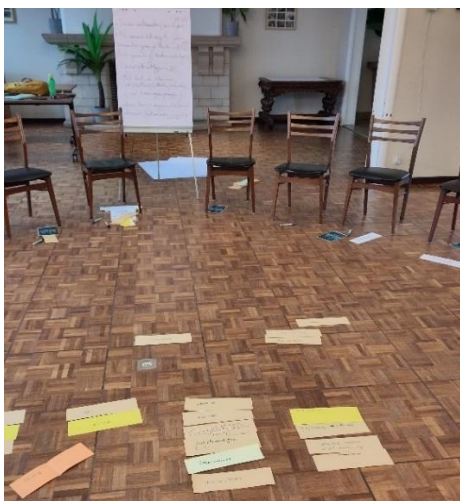


Fig. 9. Uitkomst herstelcirkel.

Wat zou je fijn vinden dat er gebeurt in de klas zodat er plaats is voor rust, kalmte, openheid, eerlijkheid, samenwerking, gelijkwaardigheid? Wat zou jullie helpen om het voor de rest van dit jaar goed te doen lopen vanuit die behoeftes aan bv. rust, kalmte, openheid, eerlijkheid, enz.?

- Behoeftes structuur en duidelijkheid: duidelijkere regels tijdens de studie
- Behoeftes vrijheid: Eigen plaatsen mogen kiezen in de klas
- Behoeftes rust en kalmte: minder praten, roepen, lachen, beetje van alles.
- Behoeftes rust en kalmte: punten geven op houding
- Behoeftes samenwerken: meer groepswerken
- Gsm mogen gebruiken tijdens de studie
- Strenger zijn: sneller reageren. Maar tegen de leerling die het gedrag stelt. Niet streng zijn op de hele klas.

Leerlingen en leerkrachten geven verschillende voorbeelden van herstelcirkels die een negatieve groepsdynamiek hebben kunnen kantelen naar een betere klassfeer die leren ondersteunt. Herstelcirkels kunnen helpen om elkaars noden te begrijpen.

“Wij hebben dat gedaan met onze leerkracht chemie. En dan hebben wij zo’n gesprek gedaan en daarna was dat eigenlijk echt goed aan het gaan. Dat heeft echt veel geholpen. Wij zijn beter gaan opletten. Maar wij wilden ook meer beweging tijdens het labo. Wij deden toen vooral theorie, dus we zeiden dat we meer praktijk wilden. En toen zei zij: ‘Oké, dat wil ik wel doen, ik wil wel wat nieuwe dingen uitwerken, maar dan moeten jullie ook meer aandachtig opletten en de gsm’s meteen in het bakje doen. En sinds dan is dat eigenlijk heel goed gegaan.” (leerling)

“Bij ons was dat voor onze leerkracht wiskunde. Die vond dat er teveel rumoer was in de klas, die had dan zo’n gesprek aangevraagd. En dan hadden wij allemaal afspraken genoteerd. Bijvoorbeeld ‘je hebt je boek bij’ en ‘als er stilte gevraagd wordt, respecteer dat dan ook’. En ik heb het gevoel dat dat nu echt wel beter gaat. Ook, meneer zegt nu vaak: ‘Jullie zijn zo’n leuke groep om aan les te geven’ en vroeger zei hij dat nooit.” (leerling)

“Ik denk dat zo’n gesprek ervoor kan zorgen dat er een betere band komt tussen de leerlingen en de leerkracht en dat die elkaar beter begrijpen. Want conflicten ontstaan meestal uit het niet begrijpen van wat de andere persoon bedoelt of verwacht.” (leerling)

Leerlingen benadrukken wel een **veilig klasklimaat** als voorwaarde voor een geslaagde herstelcirkel. En dat veilig klasklimaat is er niet altijd wanneer de cirkel gaat over het herstellen van een negatieve groepsdynamiek. Niet iedereen durft zich in dat geval kwetsbaar op te stellen. Daarom is het belangrijk dat die leerlingen wel later nog bij het zorgteam of bij de leerkracht terecht kunnen.

“Ik denk dat sommige mensen het ook wel moeilijk hebben om zich open te stellen. Dat kan wel confronterend zijn. Want uiteindelijk is dat nog altijd een groep tieners die misschien gaan lachen met wat je zegt, of je een snitch gaan noemen. [...] Wanneer een leerling gepest wordt kan dat heel confronterend zijn denk ik.” (leerling)

“Bij mij heeft het nog niet altijd gewerkt. Er is ook soms weinig ruimte in die cirkels om echt tot een diepgaand gesprek te komen. Ik vind dat het heel vaak aan de oppervlakte blijft. Leerlingen moeten zich

veilig voelen, opdat ze dan durven zeggen: “Eigenlijk voel ik me heel onzeker in deze klas door dit en dit en dit en daardoor gedraag ik mij zo.” (leerkracht)

Ook directie en leerkrachten bevestigen dat niet elke herstelcirkel meteen zijn doel bereikt. Leerkrachten omschrijven herstelcirkels als ‘*één van de gereedschapstools uit de koffer*’. Naast de herstelcirkels gaat het zorgteam ook met de klas en met individuele leerlingen aan de slag, worden ouders betrokken, individuele trajecten opgestart, enzovoort. Het zorgteam geeft aan dat wanneer een herstelcirkel niet helemaal z’n doel heeft bereikt, dat het herhalen van de herstelcirkel kan helpen. Herstelcirkels maken dus deel uit van een breder traject dat de school aangaat om met moeilijke klassen om te gaan.

Waar leerkrachten het wel over eens zijn, is dat herstelcirkels meestal meer effect hebben dan proactieve cirkels als het aankomt op klasafspraken. Wanneer er afspraken worden gemaakt vanuit een incident of vanuit een negatieve dynamiek, zijn leerlingen beter gemotiveerd om zich aan afspraken te houden omdat ze zelf voelen dat het anders moet. Bij de proactieve cirkel in het begin van het jaar, komt de klasgroep volgens leerkrachten vaak tot clichés die verwateren. Al blijven afspraken die in het begin van het schooljaar door iedereen samen gemaakt zijn volgens hen wel handig om naar te blijven verwijzen. Ook afspraken die in een herstelcirkel zijn gemaakt dienen om kort op de bal te kunnen spelen met leerlingen wanneer het toch weer mis dreigt te lopen.

“In het begin van het jaar kom je vaak tot clichés. [...] Maar wij hebben nu met onze klas, een heel moeilijke klas, een herstelcirkel gedaan. En dat heeft heel goed gewerkt. We zijn tot gemeenschappelijke afspraken gekomen en ik heb als titularis ook verteld hoe ik er mij bij voelde, bij het feit dat ik elke speeltijd moest horen van collega's hoe moeilijk het was om in die klas les te geven. En dat kwam wel binnen bij die gasten. En dan zijn we samen tot afspraken gekomen. Die misschien ook cliché zijn, bijvoorbeeld ‘onmiddellijk gaan zitten en materiaal op de bank nemen wanneer de les begint’. Maar nu drong dat wel door. En sindsdien is het veel beter. Vorige week was er wel nog eens een moeilijke les, maar dan is het mijn taak als titularis om kort op de bal te spelen en te zeggen: alles liep goed sinds dat herstelgesprek en nu heb ik gehoord dat het in die les weer moeilijk ging. Ik wil dat niet meer horen.” (leerkracht)

HERGO herstelgesprek

Wanneer zich een zeer zwaar incident heeft voorgedaan waar de relatie tussen mensen erg geschaad is, dan worden er externe professionals betrokken om een herstelgesprek te voeren.

Tip van de school

Niet kopiëren, maar eigen maken

De directie geeft als tip mee om geen kaders klakkeloos te kopiëren. Het kader dat Pius X ontwikkelde rond herstel en sancties, is het resultaat van een lang proces van overleg, evaluatie en uitproberen. Het is volgens de directie belangrijk om het hele team mee te nemen in dit proces en samen uit te zoeken wat voor de eigen school werkt.

LAB Sint-Niklaas (secundair onderwijs)

Leerlingen en leerkrachten vormen samen één leergemeenschap met een didactiek gericht op zelfregulerend leren en gepersonaliseerde leertrajecten om leerlingen te motiveren.

Schoolcontext

- Secundair onderwijs, 1^e graad A- en B-stroom, 2^e en 3^e graad doorstroomfinaliteit
- Beleidsteam: twee directeurs, twee zorgcoaches, twee beleidsondersteuners
- Aantal leerkrachten: 30
- Aantal leerlingen: 350 (1^e – 3^e middelbaar. School nog in opbouw, vanaf 2024-2025 ook 4^e middelbaar)
- OKI-index: nog niet toegekend wegens nieuwe school

Inhoud

Samenvatting.....	178
Wat is de aanleiding	179
Waar wil de school op inzetten?	179
Een schooleigen visie op leren	179
Didactiek gericht op zelfregulerend leren	180
Visie op relaties tussen leerlingen, leerkrachten en ouders: een warme school.....	181
Praktische organisatie en infrastructuur	182
Een sterk team dat samen verantwoordelijk is voor leerlingen en samen aan professionalisering doet.....	183
Wat doet de school concreet?	186
Sport en spel om verbinding tussen leerlingen en leerkrachten te bevorderen.....	186
Gepersonaliseerde leertrajecten met instructiemomenten en LAB@work.....	187
Leerportfolio over executieve functies en leerstrategieën	189
Een rustige werksfeer creëren: routines installeren, aanleren en inoefenen.....	191
Continuïteit en een team dat samenwerkt, creëert rust.....	193
Reageren op ongewenst gedrag: de (in)formele escalatieladder	194
Regels en procedures omtrent ongewenst gedrag zijn schoolbreed gedragen.....	195
Tips van de school	195

Samenvatting

In schooljaar 2022-2023 werd een nieuwe LAB-school opgericht in Sint-Niklaas. Dit naar het voorbeeld van de LAB school in Puurs-Sint-Amands, die in 2017 werd opgericht. De school heeft momenteel een eerste, tweede en derde leerjaar secundair onderwijs van A-stroom en een eerste graad van de B-stroom. Ten eerste heeft het LAB een didactiek die gericht is op zelfregulerend leren met

gepersonaliseerde leertrajecten. LAB onderwijs is een voorbeeld van een vernieuwde didactiek die de nadruk legt op zelfstandig leren plannen en aandacht voor executieve functies. Leerlingen volgen er gepersonaliseerde leertrajecten die hen motiveren en helpen om ongewenst gedrag te voorkomen. Leerlingen krijgen veel autonomie over hun eigen leerproces, en worden hierbij ondersteund door een coach (leerkracht). Daarnaast verwerven de leerlingen kennis via vakoverschrijdende modules en projecten. In hun visie op leren hecht het LAB veel belang aan de basisbehoeften voor autonome motivatie van leerlingen: autonomie, verbondenheid en competentie.

Ten tweede staat verbinding centraal in het LAB onderwijs. Het LAB bevordert klasmanagement door sterk in te zetten op positieve relaties: verbondenheid in het schoolteam, verbondenheid tussen leerlingen onderling en verbondenheid tussen leerkrachten en leerlingen. Leerkrachten en directie vormen onderling een sterk team dat samen verantwoordelijk is voor de leerlingen. Ze zijn allemaal samen volledige lesdagen op school, spenderen samen veel tijd aan professionalisering, en nemen samen beslissingen over het schoolbeleid. Daarnaast zet het hele team erg in op verbondenheid met en tussen leerlingen. Leerlingen en leerkrachten vormen samen één gemeenschap. Ze delen per leerjaar samen één verdieping waar alle lessen doorgaan. Daarnaast hebben leerlingen wekelijks een lesuur leergesprek met hun klasgroep om de onderlinge relaties te versterken en elke volledige lesdag een half uur 'Sport en Spel' waar leerlingen en leerkrachten elkaar wederom beter leren kennen.

Ten derde heeft het LAB een aangepaste infrastructuur om hun focus op zelfregulerend leren en hun focus op verbondenheid tussen leerlingen en leerkrachten te bevorderen. LAB Sint-Niklaas is nog in opbouw, maar bouwt aan een school waar elk leerjaar een eigen verdieping heeft met een grote open werkruimte in het centrum en instructielokalen erom heen. Tot slot zet LAB Sint-Niklaas sinds schooljaar 2023-2024 bewuster in op routines en regels, om zo de lestijd nog efficiënter te kunnen inzetten. Ze zien werken aan gewenst gedrag als onderdeel van het curriculum en leren gewenst gedrag expliciet aan. Om dit gedrag te automatiseren, bouwen ze routines in die leerkrachten samen opvolgen.

Wat is de aanleiding?

LAB Sint-Niklaas heeft een gloednieuw schoolgebouw dat anders is ingedeeld dan een 'klassiek' schoolgebouw. Elke verdieping bevat één grote centrale open werkruimte met klaslokalen (breakoutrooms) eromheen. Elk leerjaar heeft een eigen verdieping ter beschikking. Vorig jaar was dat schoolgebouw nog niet klaar, waardoor er meer lokalen gedeeld moesten worden. Dit leidde in combinatie met de open werkruimtes, tot conflicten tijdens overgangsmomenten en teveel prikkels voor de leerlingen. Het is immers tijdens deze overgangsmomenten dat er snel chaos ontstaat. Tegelijkertijd maakt de school gebruik van de Appwel tool ontwikkeld door de PXL Hogeschool om het welbevinden van leerlingen in het secundair onderwijs te evalueren. Vorig jaar, schooljaar 2022-2023, gaven de leerlingen de feedback: *'De regels zijn niet duidelijk.'* Leerlingen hadden met andere woorden behoefte aan structuur en duidelijkheid. Vanuit de nood aan meer basisrust voor iedereen, besloot het schoolteam sterk in te zetten op routines en regels. Op die manier creëerden de leerkrachten ook tijdwinst, waardoor de lessen stipter konden beginnen.

Waar wil de school op inzetten?

❖ Een schooleigen visie op leren

Elk LAB werkt volgens het LAB-model. Dat model heeft drie belangrijke pijlers: theoretische kennis, ervaringsgerichte kennis en persoonlijke kennis. Alle LAB-ervaringen die leerlingen opdoen, zijn gericht op deze pijlers. LAB hecht veel waarde aan theoretische kennis en besteedt daarom heel wat lesuren aan directe instructie. De leerkracht geeft een instructie op maat van de leerlingen volgens hun gepersonaliseerde leertraject (zie 3.2 *Gepersonaliseerde leertrajecten met instructie momenten en LAB@Work*). Daarnaast richt LAB zich op ervaringsgerichte kennis. De leerstof van verschillende vakken die leerlingen aangeleerd krijgen tijdens de instructiemomenten, wordt gekoppeld aan leerervaringen waarin ze de leerstof toepassen in een authentieke, relevante context. Tot slot versterken de leerlingen ook hun persoonlijke kennis. LAB geeft leerlingen uitdagende projecten waar samenwerking een groot deel van uitmaakt. De leerlingen moeten later dan ook reflecteren over hun samenwerking. Door de combinatie van deze drie pijlers bevordert LAB het ‘diep leren’ van leerlingen: de leerstof verankeren zodat de leerlingen het op lange termijn onthouden en kunnen toepassen. Bovendien besteedt LAB bij elke vorm van leren aandacht aan de drie basisbehoeften voor autonome motivatie: autonomie, verbondenheid en competentie. Gedurende het hele schooljaar krijgen de leerlingen bijvoorbeeld een coachingstraject rond executieve functies en leerstrategieën om leerlingen te begeleiden in het zelfregulerend leren. Zo spelen zij onder meer in op de *basisbehoefte autonomie*. Het nauwe contact met een coach (leerkracht) speelt in op de *basisbehoefte verbondenheid*. Tot slot volgen leerlingen op het LAB gepersonaliseerde leertrajecten waarbij ze op hun niveau les volgen. Zo wordt ingespeeld op de *basisbehoefte competentie*.

❖ Didactiek gericht op zelfregulerend leren

In het LAB volgen leerlingen gepersonaliseerde leertrajecten met een gepersonaliseerd lessenrooster. Elke zes weken, bij de start van een nieuw project, wordt de keuze van het soort traject voor de leerling (weinig tot veel begeleiding) opnieuw bekeken door de coach, de leerling en de ouders. Bovendien krijgen leerlingen uit de B-stroom de kans om vakken waar ze sterker in zijn te volgen samen met de A-stroom als leerkrachten dit mogelijk zien. De leerlingen hebben een aantal uren per week zelfstandige werktijd (LAB@Work) en in de eerste graad ook drie keer per week een half uur sport en spel. Tijdens deze lesuren zitten leerlingen van A- en B-stroom wel door elkaar.

De keuze voor deze gepersonaliseerde leertrajecten draagt volgens de directie bij aan het zelfregulerend leren van leerlingen en dat draagt op zijn beurt dan weer bij aan beter klasmanagement. Ook de leerkrachten geven aan dat de gepersonaliseerde leertrajecten waarin leerlingen op hun maat les kunnen volgen, een belangrijke component zijn in het klasmanagement. Ze vinden het veel rustiger lesgeven op deze manier. Bij de leerlingen werkt het vooral motiverend.

“We hebben een enorme diversiteit. We hebben bijvoorbeeld ook leerlingen met hoogbegaafdheid in combinatie met autisme. Zitten deze leerlingen in een klas van 22 leerlingen, dan zorgt dat voor wrevel. Je gaat veel sturing nodig hebben voor die ene leerling terwijl er 21 anderen moeten wachten. En van zodra leerlingen een gaatje zien om te prutsen, dan gaan ze de vrije loop. Maar bij ons kan deze leerling in de Z-route (leertraject waar leerlingen in grote mate zelfstandig werken) op maat werken.” (leerkracht)

“Ik vind de routes (gepersonaliseerde leertrajecten) echt goed, want als je bijvoorbeeld voor taal slecht bent, dan krijg je hulp (in een route met meer begeleiding). En ook: het is niet leuk als je alles al snapt, dan kan je niets bijleren. Nu krijg je echt meer uitdaging (in een route met meer uitdaging en meer zelfstandig leren).” (leerling)

❖ Visie op relaties tussen leerlingen, leerkrachten en ouders: een warme school

Het LAB maakt deel uit van het netwerk [Warme Scholen](#)¹⁵. Als warme school zetten zij in op het versterken van de veerkracht, het welbevinden en betrokkenheid van leerlingen en leerkrachten. Om een warme school te bouwen, breekt LAB met traditionele schoolstructuren. In LAB begeleiden lerarenteams leergemeenschappen van leerlingen, zijn leerkrachten opgeleid tot coach en geven zij individuele of groepsgerichte coaching aan leerlingen, en werken ze met gepersonaliseerde leertrajecten. Ze hopen hiermee preventief ook aan klasmanagement te werken.

“Ik heb het gevoel, vanop mijn vorige school in het regulier systeem, dat de leerkracht veel boven de leerling staat. De weerstand is dan veel groter om van die persoon iets te aanvaarden (...) Er heerst dan meer rebellie: jij, die daar ver boven ons staat, gaat het ons eens komen vertellen. Terwijl als je midden tussen je leerlingen staat, komt dat makkelijker over en versterkt dat ook je klasmanagement. En ook omdat dat zo bij iedereen gebeurt. Dat werkt niet als één iemand dat doet (zo dichtbij de leerlingen staan op laagdrempelige manier). Maar als alle leerlingen dat zien bij iedereen, dan versterkt dat ook het samenhorigheidsgevoel.” (leerkracht)

“Leerkrachten doen samen met de leerlingen activiteiten zoals bijvoorbeeld sport en spel. Leerkrachten en leerlingen beleven veel ervaringen samen en leerkrachten luisteren echt naar het verhaal van leerlingen. Leerkrachten en leerlingen komen tot verbondenheid omdat leerkrachten de leerlingen écht kennen omdat ze tijd met hen doorbrengen buiten de reguliere lessen.” (directeur)

Leerkrachten en leerlingen van hetzelfde jaar vormen één gemeenschap

Om de leerkracht-leerling relaties te versterken is de school georganiseerd in ‘communities’ per leerjaar. Leerkrachten van team één werken op het gelijkvloers en zijn coach van alle leerlingen van het eerste middelbaar. Team twee werkt op vloer twee (1^e verdieping), met alle leerlingen van het tweede middelbaar en team 3 staat op vloer 3 (2^{de} verdieping), bij het derde middelbaar. Leerkrachten en leerlingen zijn 38 uur samen op school aanwezig. Op die manier dragen ze elke dag samen de verantwoordelijkheid voor alle leerlingen waar zij aan lesgeven. Er is bovendien geen leraarskamer, dus leerkrachten werken de hele schoolweek tussen de leerlingen in dezelfde ruimte. Hierdoor leren de leerlingen en leerkrachten elkaar goed kennen. Ze spreken elkaar ook aan bij de voornaam.

Leerkracht als coach van een coachgroep over executieve functies en leerstrategieën

Elke leerling is lid van een coachgroep met 13 andere leerlingen. Elke coachgroep wordt begeleid door één opgeleide coach (leerkracht). Het schooljaar begint in deze coachgroepen. Tijdens de eerste ‘gouden weken’ van het schooljaar zetten ze sterk in op groepsverbindende activiteiten. In deze kleine groep leren de leerlingen elkaar en hun coach snel kennen.

¹⁵ Het Project [Warme Scholen](#) zet zich in om de veerkracht en het welbevinden van leerlingen en leerkrachten te versterken. Een warme school wil elk kind zin in leren en leven geven door een hecht (leer)nest te creëren. Een warme gemeenschap waar vertrokken wordt van ieders uniciteit en talent. Een warme school breekt met de traditionele structuren en kiest daarbij voor lerarenteams die leergemeenschappen van leerlingen begeleiden en voor persoonlijke leertrajecten voor leerlingen.

Wekelijks heeft de leerkracht (coach) een coachingsgesprek met elk van zijn 13 à 14 leerlingen. Wanneer sommige leerlingen met dezelfde zaken moeilijkheden ervaren, kan er ook een groepsgebesprek plaatsvinden. De coachingsgesprekken gebeuren tijdens het lesuur Lab@Work (zelfstandige werktijd), dan kunnen ze om de beurt of in kleine groepjes bij de coach komen voor een gesprek. In dit coachingsgesprek staan in de eerste graad de executieve functies centraal, in de tweede graad leerstrategieën.

❖ Praktische organisatie en infrastructuur

Het is duidelijk dat LAB anders werkt dan een klassieke school. Daar is aangepaste infrastructuur voor nodig: zelfstandige werktijd gebeurt in de open ruimte (Lab@work), instructiemomenten zijn in break-out rooms (klaslokalen) die zich rondom de grote open werkruimte bevinden.



Fig. 1. Infrastructuur LAB: open work space voor Lab@work met daarrond break-out rooms voor instructie.

Hieronder wordt beschreven hoe deze praktijk er dagelijks uit ziet, vanuit het perspectief van de leerling en vanuit het perspectief van de leerkracht.

Leerling	Leerkracht (= coach)
1. Leerling komt binnen in de hal, doet zijn pantoffels aan en zet zijn schoenen in de kast van zijn coachgroep. 2. De leerling komt binnen in de open werkruimte. Hij kijkt op zijn planning om te weten waar hij moet zijn. Elke leerling heeft een individueel rooster volgens zijn gepersonaliseerde leertraject. Er zijn dus geen vaste klasgroepen. De leerlingen volgen een instructiemoment (3) of doen Lab@work (4). 3. Tijdens het instructiemoment volgt de leerling gedurende 50 minuten les met leerlingen van hetzelfde niveau. Er zijn 3 niveaus. Dit	1. De leerkracht komt samen met de leerlingen en andere leerkrachten aan. Alle leerkrachten blijven de hele dag op school. 2. De leerkracht komt binnen in de open werkruimte en afhankelijk van zijn planning moet hij instructie geven (3), moet hij Lab@work begeleiden (4) of heeft hij persoonlijke werktijd om te verbeteren, voor lesvoorbereidingen, enzovoort (5). 3. De leerkracht geeft bijvoorbeeld een lesuur instructie wiskunde aan alle leerlingen die op eenzelfde niveau wiskunde volgen.

instructiemoment gaat door bij de leerkracht in één van de break-out rooms.	4. De leerkracht begeleidt Lab@Work. De leerlingen werken zelfstandig aan hun taken tijdens de Lab@Work in de grote open werkruimte. Enkele leerkrachten begeleiden samen en zijn aanspreekpunt voor eventuele vragen van leerlingen.
4. Tijdens Lab@Work werken de leerlingen gedurende 50 minuten individueel aan taken uit de studiewijzer die ze tegen het einde van de week af moeten hebben. Ze doen dit in de grote open werkruimte.	5. De leerkracht heeft persoonlijke werktijd. Er is geen leraarskamer dus de leerkracht werkt samen met de leerlingen en collega's in de open werkruimte aan het eigen werk.

Tabel 1 toont een voorbeeld van een uurrooster van een leerling van het tweede middelbaar op het LAB. Het uurrooster toont wanneer leerlingen instructiemomenten hebben voor hun verschillende vakken, wanneer ze LAB@work hebben (zelfstandig werk in open work-space), wanneer coaching en wanneer ze in hun projectvakken de theoretische kennis leren toepassen in een authentieke context. Elke donderdagnamiddag volgen alle leerlingen asynchroon afstandsonderwijs (LAB@home), leerkrachten gebruiken deze tijd voor overleg, evaluatie en professionalisering. Alle leerlingen van een heel leerjaar hebben samen elke volledige lesdag een half uur sport en spel, begeleid door hun leerkrachten. Daarnaast hebben ze per klas een wekelijks lesuur leergesprek, waarin ze samen met hun coach werken aan de groepsdynamiek in hun klasgroep. Tot slot krijgen leerlingen in het eerste middelbaar extra begeleiding in plannen. Daarom krijgen zij het eerste lesuur op maandag in een vaste klasgroep 'plannen'. Op basis van hun studiewijzer plannen de leerlingen hun taken in die ze zullen doen tijdens Lab@Work en noteren ze wanneer ze welke instructiemomenten volgen. Later wordt verwacht dat leerlingen dit meer en meer zelfstandig kunnen.

UUR	MAANDAG	DINSDAG	WOENSDAG	DONDERDAG	VRIJDAG
Lesuur 1	Wiskunde	LAB@work	Biologie	Fysica	LO
Lesuur 2	Nederlands	Frans	LAB@work	Wiskunde	LO
SPORT & SPEL					
Lesuur 3	Chemie	Math@LAB	Frans SL	Leesuur	Cultuurbesch.
Lesuur 4	LAB@work	Nederlands SL	Coaching	Silence	Science@LAB
LUNCH					
Lesuur 5	Hist. bewust.	Silence		LAB@home	Coaching
Lesuur 6	Engels	Project			Project
Lesuur 7	LAB@work	Project			Project

Tabel 1. Voorbeeld van uurrooster voor leerling op LAB.

❖ Een sterk team dat samen verantwoordelijk is voor leerlingen en samen aan professionalisering doet

Een hecht team met sociocratische beslissingsstructuur

Een groep van 14 à 15 leerkrachten is samen verantwoordelijk voor één leerjaar op één verdieping. Ze krijgen dan de volledige verantwoordelijkheid over de organisatie en inrichting van hun verdieping (vloer). Leerkrachten zijn 38 uur op school aanwezig. Op die manier dragen ze elke dag samen, als een hecht team, de verantwoordelijkheid voor alle leerlingen waar zij aan lesgeven.

"De leerkrachten werken samen en bespreken dingen als we aan het eten zijn, dan zitten die aan de ronde tafel. Je ziet ook dat dat een goed team is." (leerling)

De directeur en leerkrachten leggen uit dat het LAB niet gebaseerd is op een top-down schoolstructuur. Alle leerkrachten hebben samen met de directie beslissingsrecht. Beslissen doen ze sociocratisch: iedereen doet mee in de besluitvorming. Dat zorgt er volgens de directie voor dat het team sterker achter de beslissingen staat, de neuzen in het team meer in dezelfde richting staan en dat alle leerkrachten als team hun verantwoordelijkheid nemen over de beslissingen die op schoolniveau worden genomen.

“Onze routines hebben we bijvoorbeeld voorgesteld op het Summer Camp¹⁶ van vorig jaar. We hebben echt in een kring samen nagedacht. Hoe geven we die routine samen vorm? Als we die in deelstapjes opdelen, hoe ziet dat eruit? Kan iedereen zich daarin vinden? Zijn we daar allemaal mee akkoord? Afgeklopt? Ja? Dan gaan we ervoor met z’n allen. Dat is Sociocratisch beslissen: iedereen meenemen in de besluitvorming.” (directeur)

Selectie van personeelsleden

Het LAB doet er alles aan om een sterk team samen te stellen via een doorgedreven sollicitatieprocedure. Omdat ze een school zijn die nog in opstart is, moeten ze elk jaar nieuwe teams samenstellen van leerkrachten die het systeem al kennen in een mix met leerkrachten die hun eerste stappen zetten in de LAB-methodiek. Bij die teamsamenstelling wordt bovendien rekening gehouden met de diverse persoonlijkheden om de juiste match van leerkrachten te vinden. Ze krijgen ontzettend veel sollicitaties waaruit ze zorgvuldig de juiste mensen selecteren. Naast een interview waarin de normen en waarden van de kandidaat worden afgetoetst aan de hand van waardenkaartjes en met een HR-expert van het secretariaat, is er ook een uitgebreide kennismaking met het team en de werking van de school. Daarnaast geven kandidaten een workshop tijdens de doe-dagen aan leerlingen van het zesde leerjaar die de school bezoeken. Het LAB team en mensen van de Raad van Bestuur observeren en evalueren dit lesmoment aan de hand van criteria. Op die manier komt volgens de directie ook op de radar hoe die persoon klasmanagement aanpakt.

“Die criteria komen neer op de essentie: Zie jij graag kinderen? En kan jij het ook uitleggen aan kinderen? (...) Maar we hebben ook een growth mindset naar leraren toe. Want je kunt van een leraar die net afstudeert niet hetzelfde verwachten als van iemand met 15 jaar ervaring.” (directeur)

Na de doe-dagen wordt beslist. De gekozen leerkracht komt ter voorbereiding één dag meelopen met vakcollega's en neemt deel aan het Summer Camp in augustus. Zo worden startende leerkrachten helemaal klaargestoomd als lid van het LAB-schoolteam.

“We hebben het grote geluk dat wij heel veel sollicitanten aantrekken. Dus er zijn nog genoeg mensen in het onderwijs die gedreven en enthousiast zijn en die hun schouders onder onderwijsvernieuwing willen zetten.” (directeur)

Professionalisering als rode draad

¹⁶ Summer Camp is een meerdaagse voor leerkrachten in teken van professionalisering, teambuilding, teamoverleg, samenwerken aan projecten en evaluatie. Summer Camp vindt plaats tijdens de zomervakantie: alle leerkrachten worden verwacht hier aanwezig te zijn tijdens de laatste twee weken van augustus. Zo zijn ze als team goed voorbereid op de start van het nieuwe schooljaar.

In deze school is professionalisering de rode draad. Elke leerkracht wordt opgeleid tot coach, krijgt een opleiding in verbindend communiceren en schoolt zich bij in effectieve didactiek. Bovendien engageren alle leerkrachten zich om het **Summer Camp** te volgen van 16 tem 31 augustus. Gedurende deze twee weken bereidt het hele schoolteam het komende schooljaar voor, versterken ze de teambanden en doen ze aan professionalisering. Zo werkten ze vorige zomer bijvoorbeeld rond het boek *Regie in de klas* en kwam Gert Verbruggen een workshop geven. Daarnaast kregen de leerkrachten extra professionalisering in coachingsvaardigheden en verbindende communicatie. Als je bij LAB werkt, dan weet je dat je de laatste twee weken van de zomervakantie al aan de slag gaat met je team. Gemotiveerde leerkrachten hebben dat ervoor over. Leerkrachten geven aan dat zo intens samenwerken in de zomer inhoudelijk veel oplevert en het team ook dichter bij elkaar brengt.

“Alleen al de opgave om hier twee weken in augustus te zijn, schept al een band. Zeg dat op gelijk welke andere school, de laatste twee weken van de zomervakantie word je verwacht... Maar iedereen is er. Je kan heel veel tijd spenderen aan routines, aan leerplannen, jaarplannen. Tijd die je soms bij het begin van het schooljaar niet hebt omdat de leerlingen er dan zijn, die kan je nu goed benutten.” (leerkracht)

“En elkaar leren kennen voordat de kinderen er zijn: al samen zitten, al samen aan het werk zijn. Dan heb je het gevoel dat we samen aan iets aan het bouwen zijn.” (leerkracht)

De directeur benadrukt het belang van professionalisering om sterker te staan in het reageren op ongewenst gedrag. Ze vertelt over het Summer Camp waar ze hier samen op oefenden onder leiding van Gert Verbruggen.

“We hebben oefensituaties in de klas doorlopen waarbij wij, de leerkrachten, de rol van leerlingen aannamen. Iemand nam de leiding als leerkracht en één persoon kreeg stiekem de instructie om bepaald gedrag te vertonen. De leraar die vooraan stond moest daarop reageren. Na afloop bespraken we de situatie: is er goed gereageerd? Wat vonden we goed en wat minder goed? Wat zegt de theorie hierover? Op deze manier hebben we verder geoefend en onze vaardigheden verbeterd.” (directeur)

Naast dit Summer Camp in de zomervakantie gaan alle leerkrachten in mei op **Boost Camp**. Dat is elk jaar in de week van Hemelvaart, van maandag tot woensdag. De leerlingen krijgen die drie dagen vrij zodat de leerkrachten zich net zoals in het Summer Camp kunnen toeleggen op het versterken van hun team en op professionalisering. Tijdens dit Boost Camp krijgen de leerkrachten elk jaar een professionalisingsessie in verbindend communiceren. Leerkrachten vinden dit enorm waardevol, zowel voor hun eigen lespraktijk in relatie tot leerlingen, als voor het team. Het helpt elkaar op een verbindende manier feedback geven en ondersteunen.

Tot slot staat elke **donderdagnamiddag** ook in teken van teamoverleg, professionalisering en evaluatie. De leerlingen werken op dat moment aan hun taken van thuis uit (Lab@home). Daardoor zijn alle leerkrachten vrij. De leerkrachten eten eerst samen, vergaderen een kwartier met alle leerkrachten van de school en daarna werken ze verder met de leerkrachten van de jaargroep.

Op dit moment plannen ze samen de volgende week. Dit vergroot volgens de directie en de leerkrachten de betrokkenheid en het gevoel van samen verantwoordelijk te zijn voor alle leerlingen. Het geeft hen de kans om vakoverschrijdende projecten uit te werken, om te overleggen welke onderwerpen er de volgende week aan bod komen, wat de planning zal zijn, om zaken te evalueren en in te zetten op professionalisering. Een voorbeeld van een professionaliseringstraject dat de school momenteel volgt, schooljaar 2023-2024, is het traject “Wijze Lessen” van Tim Surma. Dit traject richt

zich op effectieve didactiek via een aantal wijze lessen en bouwstenen die hiertoe bijdragen. Ook effectieve didactiek draagt volgens de directie immers bij aan beter klasmanagement.

“We hebben momenteel een tweejarig intensief traject lopen om onze leerkrachten te versterken in hun didactisch handelen. Het spreekt voor zich dat hoe sterker je bent in didactiek, hoe minder klasmanagementproblemen je hebt. Dit is een bijeffect van goede didactiek.” (directeur)

Besluit: een gemotiveerd team dat samenwerkt, samen verantwoordelijkheid draagt, zich samen professionaliseert en samen de LAB-visie uitdraagt is een voorwaarde voor de werking van het LAB

Er wordt blijvend aan het sterk team gewerkt: door verantwoordelijkheid te geven over alle leerlingen, door goed op elkaar af te stemmen, door een uitgebreide sollicitatieprocedure met aandacht voor de teamsamenstelling, door continue aandacht voor professionaliseren op vergaderingen en de ‘meerdaagse’ (Summer Camp en Boost Camp). Hierbij zijn een sociocratische manier van besluitvorming, een team met de neuzen in dezelfde richting, en open communicatie voorwaarden om de werking van de school te laten slagen. Zeker omdat het verhaal van het LAB nog niet af is. Er is nog veel werk en de leerkrachten blijven evalueren en sleutelen aan de werking.

“Door verbindend communiceren leren we ook op een verbindende manier uit te drukken wat er op onze lever ligt en kunnen we gemakkelijk aan elkaar aangeven dat we hulp nodig hebben. Hier kan je alles delen en dat zorgt voor een heel hechte band.” (leerkracht)

“Het is hier op school echt een warm en een gedreven team. Je weet, als je samen iets moet uitwerken, dan is er niemand die zich laat hangen. Iedereen gaat voor dat doel. En als je fouten maakt of het loopt niet goed, je kan dat gewoon tegen elkaar zeggen en er is niemand die je gaat uitlachen. We geven elkaar tips en we leren zo ook veel van elkaar.” (leerkracht)

3. Wat doet de school concreet?

❖ Sport en spel om verbinding tussen leerlingen en leerkrachten te bevorderen

Daarnaast zet het LAB ook in op verbinding tussen alle leerlingen en leerkrachten van hetzelfde jaar, door elke volledige lesdag een half uur sport en spel in te roosteren. Tijdens dit half uur worden verschillende activiteiten georganiseerd (fig. 2), bijvoorbeeld frisbee, kringspelen of voetbal buiten, vrije keuze in gezelschapsspelletjes, Just Dance, enzovoort. Een keer per week wordt er ook een gezamenlijke wandeling gedaan. Het zijn opnieuw dezelfde leerkrachten die deze activiteiten begeleiden. De leerlingen lijken het niet erg te vinden dat ze geen vaste klas hebben en ook de directie ziet de voordelen op vlak van klasklimaat: minder kans om een vervelende klasdynamiek te ontwikkelen, minder pesten, meer kansen om nieuwe kinderen te leren kennen.

“Je leert iedereen kennen in je jaar, op andere scholen leer je alleen je klas zelf kennen. Ik vind het wel leuk als je dan meer mensen kent.” (leerling)

“Je zit dan beter in je vel daardoor dat geeft ook een veiliger gevoel. Je spreekt de leerkrachten ook aan met de voornaam. Je kent iedereen, dat geeft een veiliger gevoel.” (leerling)



Fig. 2. Sport en spel om verbinding te stimuleren.

❖ Gepersonaliseerde leertrajecten met instructiemomenten en LAB@work

Elke vakleerkracht bereidt lessen en taken voor op drie verschillende niveaus. Een leerling kan zo een gepersonaliseerd leertraject volgen met bijvoorbeeld een uitdagend niveau voor Frans en een niveau met meer ondersteuning voor wiskunde. De leerlingen zitten daardoor voor elk vak in een andere klasgroep. Dat leidt tot een complex schema aan uurroosters dat elke zes weken opnieuw wordt opgesteld.

Voor elk vak zijn er drie niveaus om te volgen:

- **Z-route** staat voor de zelfstandige route. Deze leerlingen krijgen complexere uitdagingen en kunnen al goed zelfstandig werken. Ze werken aan uitgebreidere doelen dan wat de eindtermen voorschrijven. Ze hebben minder instructiemomenten en meer zelfstandige werktijd. Ze bekijken tijdens LAB@work de instructiefilmpjes van de leerkracht.
- **B-route**, de begeleide route en het gemiddeld niveau. De school werkt met de leerlingen op de eindtermen. Deze leerlingen hebben meer instructiemomenten en begeleide oefensessies dan de leerlingen van de Z route.
- **G-route**, de gestuurde route of geleide route. Leerlingen die voor een specifiek vak of voor meerdere vakken deze route volgen, hebben in deze vak(ken) echt succeservaringen nodig. Ze werken op de eindtermen op een trager tempo, met veel instructiemomenten en begeleide oefensessies. Alle uitbreidingen worden weggelaten.

Via dit systeem is het mogelijk dat leerlingen uit de B-stroom ook vakken volgen op niveau van de A-stroom. Wanneer ze uitblinken voor een bepaald vak, dan kunnen ze dit vak meevolgen met leerlingen in een route uit de A-stroom.

“Bijvoorbeeld leerlingen van de B-stroom die heel goed Frans kunnen, die zitten voor Frans bij de A-stroom. Of leerlingen die om de een of andere reden hun getuigschrift niet hebben gehaald maar waar wij van merken dat er toch meer in zit, zij worden hier wel uitgedaagd en zij kunnen hier wel vakken met de A-stroom meevolgen.” (leerkracht)

“Bij een begin van het project kan je aangeven welke route je wil en als je jezelf te hoog inschat, dan kan je misschien een route met meer ondersteuning volgen. Dat beslis je samen met je coach.” (leerling)

Leerlingen als eigenaar van hun leerproces

Bij aanvang van elk nieuw project evalueert de coach samen met de leerling en zijn ouders het gepersonaliseerd leertraject. In samenspraak beslissen leerling en leerkracht over de route die de leerling zal volgen gedurende het volgende project: de leerling geeft zijn voorkeur en wanneer die niet overeenstemt met de inschatting van de coach, gaan coach en leerling hierover in gesprek om tot een consensus te komen. Blijft er onenigheid tussen coach en leerling over de route die de leerling wil volgen, krijgt de leerling de kans om voor zijn keuze te gaan. Pas wanneer de leerling meermaals een route kiest waarin hij zichzelf overschat of het zichzelf te gemakkelijk maakt, grijpt de coach in. Het feit dat leerlingen zelf mee de keuze maken, blijkt ook een rol te spelen in klasmanagement.

“Voor de leerling geldt: ‘Ik heb zelf voor deze route gekozen, ik moet hier wel opletten en zien dat ik mee ben.’ Ik denk dat dat ook bijdraagt aan klasmanagement.” (leerkracht)

“Hoe meer een leerling op zijn niveau bediend wordt, hoe minder dat hij tegen frustratie aanloopt over het feit dat het te snel gaat of te traag. Dus hoe minder gedragsproblemen dat je op dat gebied krijgt.” (leerkracht)

“En ik had verwacht dat veel kinderen voor de G- of B- route zouden kiezen maar dat is niet waar, ze gaan vaak zelf voor de uitdaging. Omdat wij ook voor hen en voor onszelf die hoge verwachtingen scheppen. Die voelen dat wel.” (leerkracht)

Duidelijke succescriteria per route

Om zelfregulatie te bevorderen, worden de succescriteria per route duidelijk geformuleerd en geëvalueerd. Zo leren leerlingen waar ze goed in zijn en wat ze nog moeten verbeteren. Ook doordat ze in Lab@Work al geoefend hebben en weten wat ze moeilijk vonden, komen ze al met vragen naar de les. Dat bevordert volgens leerkrachten de betrokkenheid van leerlingen bij de leerstof en inzicht in wat ze nog beter moeten doen.

“Ik start altijd mijn les met het overlopen van de succescriteria en daar koppel ik vaak naar terug. Daardoor komen de leerlingen vaak zelf met vragen, omdat ze al weten wat ze wel en niet kunnen. Ik denk dat dat zo wel bijdraagt tot klasmanagement. Tijdens Lab@work lopen ze tegen bepaalde zaken aan en dan kunnen ze daar vragen over stellen tijdens de les. En ze kunnen, zeker bij de B- en Z-route, al heel goed aangeven waar ze goed in zijn en waar ze nog vragen over hebben. Je creëert ook een cultuur van vragen stellen en te vragen om dingen nog eens opnieuw uit te leggen.” (leerkracht)

Leerlingen geven aan dat ze met een persoonlijk leertraject, duidelijke succescriteria en het maken van een foutenanalyse hun leerproces zelf in handen hebben. Ze worden op die manier meer uitgedaagd om bij te leren.

“Je wordt gestimuleerd om je eigen leerproces aan te pakken. Je moet daar dan zelf over nadenken. Foutenanalyse maken, dat heeft mij echt geholpen; zodat ik weet wat ik fout doe en dan moet ik dat studeren.” (leerling)

Om volgens het LAB-model te kunnen werken moeten leerlingen aangeleerd worden hoe ze kunnen plannen en organiseren. Hierbij zijn hoge verwachtingen en zicht op de succescriteria belangrijk, maar

tegelijkertijd ook zorg en ondersteuning bieden, zodat tussenstappen de doelen ook helpen te bereiken.

“Er wordt ook aangeleerd dat fouten maken mag, bijvoorbeeld voor Frans, dan vragen ze: wie heeft er nog niet geproefd, probeer toch nog iets te zeggen.” (leerling)

“We gaan onze leerlingen geruststellen en uitnodigen om bijvoorbeeld Frans te spreken, om hun boodschap toch over te brengen ook al zitten hun zinnen nog niet perfect in elkaar. Het principe ‘fouten maken mag’, dragen we allemaal uit naar de leerlingen.” (directeur)

❖ Leerportfolio over executieve functies en leerstrategieën

In de eerste graad werken leerlingen met hun coach rond executieve functies, in de tweede graad staan leerstrategieën centraal. Tijdens het schooljaar houden leerlingen een leerportfolio bij dat hun individueel coachingstraject rond deze vaardigheden bijhoudt. Tabel 2 toont een overzicht van de executieve functies uit het leerportfolio waarrond leerlingen in de eerste graad werken.

PLANNEN Het inplannen van het werk, de planning volgen en aanpassen als dat nodig blijkt.	AANDACHT Je aandacht erbij houden, focussen, niet alleen werken als er ‘controle’ is, afleiding weerstaan.	ORGANISEREN Map/bundels op orde, niet moeten zoeken achter materiaal, online ook alles terugvinden.
REACTIE-INHIBITIE Eerst nadenken, voor je iets doet. Nee kunnen zeggen aan een ‘leuker’ plan dan studeren/werken.	TAAKINITIATIE Werk niet uitstellen tot het laatste moment, prioriteiten stellen, aan grote opdrachten/taken kunnen beginnen.	TIMEMANAGEMENT Kunnen inschatten hoeveel (studeer)tijd je nodig hebt, tijd goed kunnen indelen.
DOORZETTING Jezelf kunnen motiveren om te blijven werken, niet te snel opgeven, het nut zien van regelmatig werken.	METACOGNITIE Kunnen inschatten waar je goed en minder goed in bent, weten welke strategieën werken voor jou, terugblikken en leren uit je fouten, kwaliteit van je werk checken.	FLEXIBILITEIT Verschillende manieren uitproberen, een andere strategie zoeken als de eerste niet werkt, een ander plan bedenken.
EMOTIEREGULATIE Kunnen omgaan met de emoties die bij het studeren kunnen ontstaan (boos, gefrustreerd, verveeld, teleurgesteld), daar niet in blijven hangen of overdreven (af)reageren.	WERKGEHEUGEN Tussenstappen maken, informatie of instructies kunnen onthouden, werk niet ‘vergeten’.	

Tabel 2. Overzicht van executieve functies overgenomen uit leerportfolio leerlingen eerste graad.

“En op welke manier sluiten die executieve functies aan bij klasmanagement? Ja, uiteraard stellen heel wat leerlingen gedrag in de klas dat te maken heeft met een executieve functie die nog niet genoeg ontwikkeld is. Bijvoorbeeld bij gebrek aan emotieregulatievaardigheden ingaan op een leerling naast je in de klas die je triggert waardoor het escaleert.” (directeur)

De leerling geeft tijdens het coachingsgesprek zelf aan waar zijn noden liggen en welke executieve functie hij prioritair vindt om aan te werken. Vaak wordt er in het begin van het eerste jaar rond plannen en organiseren gewerkt, aangezien dat cruciale vaardigheden zijn in de LAB-werking.

“In project 1 zijn wij daar [planningsvaardigheid] nog heel mild in. Ons eerste project is ook zo opgebouwd dat leerlingen stapsgewijs leren plannen. Die eerste weken hebben die twee uur om heel de planning te maken, momenteel doen zij dat op 25 minuten. En als we zien dat een leerling nog extra begeleiding nodig heeft, dan plannen we met die leerling nog een extra moment in om daarin te helpen. En dat is oké. Ik heb een leerling die daar veel moeite mee heeft en daar helpen zelfs de ouders mee om trucjes te vinden om beter te kunnen plannen en organiseren.” (leerkracht)

"In de eerste week snapte ik er niets van, de tweede week ook niet en toen hielp mijn coach mij bijna de hele tijd en toen ging het beter en beter." (leerling)

Figuur 3 toont hoe coach (leerkracht) en coachee (leerling) samen het coachingstraject bijhouden in het leerportfolio van de leerling.

Volgehouden aandacht									
A Ik houd mijn aandacht bij de taak en kan andere prikkels uit mijn omgeving negeren. Ik kan mijn aandacht ook volhouden tot een taak klaar is.			B Als ik in haalbare tijdsblokken werk, kan ik mijn aandacht bij de taak houden. Ook een goede werkplek kiezen werkt wel, omdat ik me soms nog wel laat afleiden. Ik heb nog hulp nodig (thuis) om aan extra prikkels te weerstaan.			C Ik heb alles rondom mij gehoord en gezien. Ik wissel vaak tussen opdrachten en activiteiten. Ik stop voor een taak klaar is. Ik kan mijn aandacht niet lang volhouden.			
				16/01/2024	7/11/2023				LAB(st)er datum
									coach

Taakinitiatie									
A Ik heb geen problemen om te starten met mijn werk. Ik kan het werk verdelen als dat nodig is en prioriteiten stellen. Ik weet goed welke taken ik nog dien af te werken of in te dienen. Ik probeer zo weinig mogelijk werk uit te stellen.			B Ik vind het nog moeilijk om aan grote opdrachten te beginnen. De juiste prioriteiten stellen lukt nog niet altijd. Soms stel ik taken uit al weet ik dat dat vaak niet goed afloopt. Ik werk taken dikwijls niet op tijd af of dien deze niet steeds op tijd in.			C Ik stel lastige taken uit tot het laatste moment. Ik moet eraan herinnerd worden om taken te maken. Ik zeg "Ik doe het later wel..." en vergeet het vervolgens. Ik kan nog geen prioriteiten stellen. Ik dien taken zeer vaak onvolledig of te laat in.			
				16/01/2024	7/11/2023				LAB(st)er datum
									coach

Fig. 3. Voorbeeld van coachingstraject rond executieve functies in leerportfolio.

Tijdens het gesprek vraagt de coach naar de aandachtspunten, werkpunten, 'medals' (successen) en 'missions' (doelen) van de leerling. Samen komen coach (de leerkracht) en coachee (de leerling) tot een SMART-doel waar ze zich die week op toeleggen. Dat zijn Specifieke, Meetbare, Acceptabele, Realistische en Tijdgebonden doelen. De week erna bespreken ze of en hoe dat doel bereikt is. In een portfolio houden de leerlingen bij rond welke executieve functies ze werken, welke acties ze al hebben ondernomen om hierin te groeien en wat hun vooruitgang is. Leerlingen geven aan dat ze echt gestimuleerd worden om zelf na te denken en dat het niet de coach is die zegt wat ze moeten doen. Ook leerkrachten merken dat deze SMART- doelen een positief effect hebben op leren en gedrag in de klas.

"Ik kan heel slecht dingen organiseren en als ik moest studeren lag mijn kamer helemaal vol. Dan had ik als mission geschreven: Ik ga ervoor zorgen dat mijn kamer en bureau zijn opgeruimd. En als medal: ik ruim elke week mijn kamer op. Dat heeft gewerkt." (leerling)

"Ze vragen soms of ze meer naar voor mogen komen zitten omdat ze daarover gereflecteerd hebben bij coaching dat dat misschien wel zou kunnen helpen om beter op te letten. En dan werken zij ook veel beter mee." (leerkracht)

"Je moet er zelf over nadenken, het is niet de coach die zegt wat je moet doen." (leerling)

Contacten met ouders aan de hand van het leerportfolio

De leerlingen worden nauw betrokken bij de oudercontacten. Dat zijn er vier op een heel jaar. Op twee oudercontacten worden de cijfers van de leerling besproken door de leerkracht, in aanwezigheid van

ouder en leerling. Op de andere twee oudercontacten maken de leerlingen van de eerste graad op basis van hun portfolio een peer review waarbij ze zelf de leiding nemen om hun ouders en de leerkracht te vertellen over hun coachingstraject rond de executieve functies. De leerkrachten vinden het heel belangrijk om ouders hierbij te betrekken en merken duidelijk het verschil als ze betrokken zijn bij het leerproces van hun kind en ‘mee’ zijn met het werken rond de executieve functies.

“Dat is heel belangrijk, de kant van de ouders. Je merkt duidelijk het verschil tussen leerlingen van wie de ouders betrokken zijn en wanneer de ouders er niet helemaal achter staan. Ook gewoon om samen te zoeken naar, hoe kunnen wij samen, wij op school, de ouders thuis, de leerling, dat allemaal koppelen. En als de ouders mee zijn dan zijn er gemakkelijk gesprekken mogelijk.” (leerkracht)

❖ Een rustige werksfeer creëren: routines installeren, aanleren en inoefenen

De open verdieping met de grote werkruimtes en break-outrooms met ramen tot op de grond, vraagt om rustig werken in stilte, zodat er niet teveel afleiding is.

“We hebben een breed publiek en ook leerlingen met een rugzakje. Voor die kwetsbare leerlingen is elke minuut lestijd essentieel. Elke minuut die je verliest aan een onvolledig of niet goed werkend klasmanagement, is tijd waarin die leerlingen geen les krijgen. Deze leerlingen kunnen dat niet compenseren thuis met huiswerk, dus elke minuut telt voor hen. Zorg ervoor dat je de lestijd benut zoals die bedoeld is. Een goed klasmanagement is daarbij essentieel.” (directie)

Als antwoord op het gebrek aan basisrust bij overgangsmomenten, las het schoolteam het boek *Regie in de klas* van Tom Bennett. Hij pleit ervoor om gewenst gedrag expliciet aan te leren, te oefenen en te automatiseren tot het routines worden. Het boek werd door het hele schoolteam gelezen en besproken tijdens het Summer Camp. Bovendien kwam Gert Verbruggen, de vertaler van het boek *Regie in de klas* en expert klasmanagement, een workshop geven over het boek tijdens deze Summer Camp. Tom Bennett stelt dat goed gedrag moet aangeleerd worden en een curriculum is. Net als aardrijkskunde moet aangeleerd worden, moeten leerlingen ook leren wat verwacht wordt qua gedrag en dit inoefenen. Op basis van deze workshop legde het schoolteam een aantal routines vast, passend bij de eigen schoolcontext. Deze routines worden aan de leerlingen aangeleerd, geoefend en veel herhaald tijdens het schooljaar en vooral bij de start, tijdens de Gouden Weken.

“We oefenen en we oefenen totdat het goed zit, totdat iedereen het juist doet. Het gaat om het goed uitvoeren van een routine door deze te laten herhalen, maar op een vriendelijke manier: ‘Jongeman, ik zie dat je hier in de open ruimte naar buiten loopt. Dat hebben wij niet afgesproken, want hier in deze open ruimte bewegen wij ons altijd al stappend. Dat is onze afspraak. Ga terug naar waar je vandaan kwam en stap. Laat mij zien dat je het begrijpt. Het is nog niet perfect, maar het verschil met vorig jaar is ongelooflijk groot, zowel qua rust als qua duidelijkheid voor iedereen.’ (directeur)

Om ervoor te zorgen dat routines de norm worden, is het belangrijk dat de leerkracht het gewenste gedrag blijft eisen. Wanneer de verwachtingen daar zakken, zal ook de norm veranderen. Door routines aan te leren en in te oefenen, merkt de directie een groot verschil qua rust op school en winst in leertijd. De directie geeft aan dat deze routines rust brengen bij iedereen: bij leerkrachten, bij onderhoudspersoneel en bij de leerlingen zelf. Ook leerlingen zeggen dat de routines rust brengen.

“Vorig jaar waren er veel meer problemen. Eerst mocht dat niet en dan nog iets niet, de leerkrachten wisten het zelf ook niet goed. Nu is het veel rustiger.” (leerling)

“Uiteindelijk zorgen die routines voor minder chaos, dan word je daaraan gewoon.” (leerling)

Enkele belangrijke routines die de leerlingen krijgen aangeleerd en die de schoolvisie ondersteunen:

(1) het klaslokaal binnenkomen met een begroeting. Als warme school heeft LAB oog voor het welbevinden en de betrokkenheid van leerlingen.

(2) een startopdracht: de school is erg gericht op leren. Met een startopdracht willen leerkrachten de effectieve leertijd van leerlingen maximaliseren.

(3) fietsroutine: LAB heeft een sterke fietscultuur. Ze doen veel verplaatsingen in groep, met de fiets.

(1) Binnenkomen in het klaslokaal met een begroeting

De directeur hecht erg veel belang aan het eerste contact, omdat het de toon zet voor hoe de rest van de les zal verlopen. De begroeting geeft aan: ‘Ik heb jou echt gezien en jij hebt mij echt gezien.’ Naast de vaste plaatsen draagt ook deze routine voor de begroeting in de ochtend bij aan de rust en het verloop in de klas:

- De leerlingen wachten aan de deur van het lokaal.
- De leerkracht staat in de deuropening en begroet iedere leerling persoonlijk: ‘Dag leerling X’
- Hierbij maakt de leerkracht oogcontact met de leerling.
- Nonverbaal polst de leerkracht hoe de leerling het lokaal binnenkomt. Hoe een leerling het lokaal binnenkomt, zegt immers veel over hoe hij zich voelt voor een oplettende leraar.
- Vervolgens gaat de leerling de klas binnen en gaat hij zitten op zijn vaste plaats.

Leerlingen kennen de routines en vinden de meeste vanzelfsprekend omdat ze met basisbeleefdheid te maken hebben, zoals goeiedag zeggen aan de leerkracht als je de klas binnengaat.

“Maar ook als ze soms even te wild binnenkomen: stuur ze even terug, we gaan dat even opnieuw doen. En dat moet je geen twee keer vragen. Ik vind dat wel een heel sterk gegeven om binnen je klas aan leerwinst en tijdswinst te boeken.” (leerkracht)

“Als je een nieuw project hebt, dan mag je de plaatsen zelf kiezen. Als de leerkrachten merken van het lukt en iedereen werkt goed mee, dan mogen de plaatsen zo blijven. Als het niet gaat, dan komen er vaste plaatsen. Dat vind ik goed: als de regel niet moet toegepast worden, dan is het ook niet nodig.” (leerling)

(2) Startopdracht

Veel leerkrachten werken met een startopdracht om de dag te beginnen. Een startopdracht houdt in dat leerlingen de klas binnenkomen, zelf op het bord zien wat er van hen verwacht wordt en zelfstandig deze opdracht doen. Ze weten dat ze hun plaats moeten zoeken en meteen aan het werk gaan tot iedereen aanwezig is en het startsein voor de les wordt gegeven. Leerkrachten geven aan dat dit rust brengt en de verveling tegen gaat.

“Bij mij is dat vaak iets over vorige les. Er staat dan ‘Neem pen en papier’. Ik geef Engels, dus dan is de opdracht bijvoorbeeld ‘schrijf een zin op met het werkwoord in die tijd.’ En dan zijn ze daarmee bezig en hebben ze ook herhaald wat ze vorige les gezien hebben. Ze zijn aan het nadenken én ze zijn rustig bezig.”
(leerkracht)

(3) De fietsroutine

LAB Sint-Niklaas heeft een sterke fietscultuur. Minstens twee keer per week maken leerlingen en leerkrachten samen een verplaatsing met de fiets, bijvoorbeeld naar de sporthal of naar culturele activiteiten. Om geen effectieve leertijd te verliezen, is het belangrijk dat dit vlot loopt. Tijdens het startschooljaar in 2022 ondervonden leerkrachten en directie dat leerlingen zich niet goed gedroegen op de fiets. Het bleek dat velen niet gewoon waren om in groep te rijden en zich ook niet bewust waren van hun gevaarlijk rijgedrag. Daarom besloot LAB Sint-Niklaas om een fietsroutine op te stellen en deze stap voor stap aan te leren en in te oefenen. Ze besteden daarbij aan het begin van het schooljaar veel aandacht aan waarom deze routine zo belangrijk is.

“We besteden ook veel aandacht aan het waarom van deze routine bij het begin van het schooljaar: waarom een helm? Waarom een hesje? Waarom is het belangrijk dat je respectvol bent naar andere weggebruikers? We oefenden de routine tijdens de lessen LO in tot leerlingen begrepen dat het een collectieve inspanning was en dat we wilden dat elk individu zich aan de routine zou houden.” (directeur)

Fietsroutine LAB Sint-Niklaas

Ik wacht aan de ketting van de fietsenstalling tot de leerkracht die losmaakt.
Ik neem een helm en zet hem op. Ik strap de helm vast.
Ik neem een fluovestje en doe dit aan.
Ik volg de pijlen in de fietsenstalling en ga naar mijn vaste fietsplaats.
Ik neem de sleutel van mijn fiets.
Ik maak mijn fiets los.
Ik volg de pijlen.
Ik wandel op het terrein met mijn fiets aan de hand.
Ik ga klaar staan (per 2 naast elkaar) vanaf de boom (zie afspraak LO).
Ik rits, waarbij links eerst en rechts daarachter aansluit.
Ik voorzie 1 fietslengte afstand met de volgende.
Ik haal niemand in en rijd op het tempo van de leerkracht die vooraan rijdt
Ik fiets op het fietspad en niet op het voetpad.
Ik gedraag me respectvol naar andere weggebruikers.

❖ Continuïteit en een team dat samenwerkt, creëert rust

De leerkrachten hebben geen leraarskamer en werken dus in dezelfde ruimte als de leerlingen aan hun lesvoorbereidingen of evaluaties. Enerzijds stimuleert dit leerlingen om rustig door te werken, anderzijds helpt dit de leerkrachten om spontaan samen op te treden als klasmanagement moeilijk is. Hoe de leerkrachten als team met elkaar omgaan, zien ze ook als een voorbeeld voor de leerlingen en op die manier bevorderend voor klasmanagement.

“Zien werken doet werken. Dat is een beetje de filosofie. Want wij hebben eigenlijk geen leraarskamer. Dus als wij zelf werktijd hebben, gaan wij heel vaak tussen de jongeren zitten om te kunnen werken. En tijdens de Lab@work mogen ze wel fluisteren met hun bibliotheekstem, maar als het eens te hoog gaat, dan zeggen wij ook ‘Wij zouden ook graag werken (terwijl zorgen andere leerkrachten die op dat moment Lab@Work begeleiden ook mee voor een rustige werksfeer).’ (leerkracht)

Via het Lab@Work systeem komt het bovendien nooit voor dat leerlingen studie hebben. Leerkrachten kunnen makkelijk inspringen voor zieke collega's en als er een les wegvalt, hebben de leerlingen nog steeds hun Lab@Work taken die ze in de open werkruimte kunnen afwerken. Dat zorgt voor continuïteit en rust.

❖ Reageren op ongewenst gedrag: de (in)formele escalatieladder

Naast het implementeren van routines, haalde LAB Sint-Niklaas ook inspiratie bij *Regie in de klas* en de workshop van Gert Verbruggen over het reageren op ongewenst gedrag via de escalatieladder.

De **informele escalatieladder** betreft alle kleine verbale of non-verbale acties die de leerkracht doet om de leerling attent te maken op zijn gedrag: oogcontact maken, een blik, in de buurt van de leerling gaan staan, de leerling op de schouder tikken, de leerling aanspreken, een vraag stellen, enzovoort. Hierbij is het belangrijk om het gewenst gedrag te benoemen: bijvoorbeeld de meerderheid feliciteren met het stellen van gewenst gedrag en zo de individuele leerling die het gewenst gedrag niet stelt, hierop attent te maken.

“We hebben onze leerkrachten eigenlijk allemaal getraind om zoveel mogelijk te benoemen wat goed gaat bij de grote meerderheid, voordat ze persoonlijk ingaan op de leerling die niet doet wat er gevraagd of verwacht wordt. Zelfs dan proberen we het met een positieve boodschap te benaderen.” (directeur)

De **formele escalatieladder** zijn de procedures voor het opvolgen van ongewenst gedrag. Als de informele escalatieladder is ‘uitgeput’ kan de leerkracht een formele waarschuwing geven. Hij benoemt dat dan ook zo: ‘Jij hebt een formele waarschuwing.’ Bij een volgende verstoring kan de leerling uit de klas gezet worden, bijvoorbeeld om 5 minuten af te koelen. De leerkracht roept daarna de leerling terug en vraagt of het weer zal lukken om mee te doen. Als dat niet zo is, kan de leerkracht besluiten de leerling naar de zorgcoach te sturen. De leerling krijgt dan altijd een reflectietaak en moet terug in contact komen met de leerkracht die hem heeft buitengezet voor een drempelgesprek. Dit gesprek maakt het mogelijk om daarna weer aan te sluiten in die les of in de volgende les.

“Ik had bijvoorbeeld enkele leerlingen die een eindproduct niet hadden ingediend, waarbij ik een waarschuwing had gegeven: ‘Als de taak tegen dan niet in orde is, dan ga je moeten nablijven en krijg je een taak.’ Toen waren er toch nog vier die niet in orde waren en die hebben dan een reflectietaak moeten maken over welke executieve functies hen in de steek hebben gelaten waardoor hun taak niet in orde was. En dan zijn die daar wel mee aan de slag gegaan. En ik stond daar wel van versted dat die dat heel goed konden benoemen: de ene zei ‘bij mij is het misgelopen bij het plannen’ en de andere had het niet opgeschreven dus was het vergeten. En dat maakt, ik heb mijn band met hen versterkt want ik weet nu waar het is misgelopen en zij hebben dan ook zoiets van ‘zij luistert naar mij en zij helpt mij daarbij.’” (leerkracht)

Het drempelgesprek, een soort herstelgesprek, vindt plaats tussen de leerkracht en de leerling, waarin de leerling laat zien dat hij heeft nagedacht over wat er is gebeurd en zich eventueel excuseert. De school vindt het belangrijk dat ook de leraar kan erkennen dat hij een fout heeft gemaakt. Het drempelgesprek dient om de relatie tussen leerling en leerkracht te herstellen na een conflict.

“Als je als warme school veerkracht, welbevinden en betrokkenheid voorop stelt, dan moeten we ook erkennen dat leraren fouten kunnen maken of iets verkeerd kunnen interpreteren. Een leraar moet dan ook de moed hebben om dit toe te geven aan een leerling en te zeggen: ‘Sorry, ik was over mijn theewater. Ik heb de situatie verkeerd geïnterpreteerd, dat besef ik nu. Sorry daarvoor.’ Het drempelgesprek dient daarom in twee richtingen te werken. Dit vinden we heel belangrijk.” (directeur)

“Die formele waarschuwing vind ik nu wel heel goed want leerlingen weten ook als je zegt: ‘Formele waarschuwing’, dan moet ik oppassen want anders moet ik de gevolgen dragen. En dat heb ik wel geleerd van ‘Regie in de klas’ ook, om altijd eerst een herstelgesprek te voeren. Anders blijf je daarmee zitten.” (leerkracht)

❖ Regels en procedures omtrent ongewenst gedrag zijn schoolbreed gedragen

Voor het opvolgen van ongewenst gedrag in de formele escalatieladder werkte het schoolteam samen aan een gemeenschappelijk document waarin duidelijke schoolregels en bijhorende procedures staan omtrent het verbreken van deze regels. Als een leerling bijvoorbeeld vaak hetzelfde ongewenst gedrag vertoont, kunnen er gevolgen komen. Leerkrachten geven aan dat ze dankzij dit document een houvast hebben om ongewenst gedrag aan te pakken op een manier die duidelijk en transparant is voor alle leerkrachten én leerlingen. Dat zorgt ervoor dat ongewenst gedrag ook consequent wordt opgevolgd buiten de lesmomenten. Elke coach op school kan een leerling aanspreken op het niet respecteren van een regel of routine en de leerling weet dat dit een gevolg zal krijgen.

“Bijvoorbeeld, leerlingen die hardnekkig kauwgom blijven kauwen, worden een dag mee op pad gestuurd met Kelly, de campusmadam, om allerlei onderhoudstaken op zich te nemen. Zo beseffen ze ook dat kauwgom vervuilend is omdat die dikwijls belandt onder banken en dat er ook iemand verantwoordelijk is die met hart en ziel de school schoon houdt. En dat je respect toont voor haar door niet te kauwen op school.” (directeur)

“Bij ons moeten ze niet afkomen met ‘bij die mag dat wel.’ Ze beseffen dat dat breed gedragen wordt wat we aan hen meegeven. En we proberen dat dan ook met verbindend communiceren in een verbindend gesprek mee te geven dat we dat allemaal zo zien.” (leerkracht)

We hebben een aantal schoolbrede regels, die we met het hele korps nastreven en bewaken: bv. respectvol zijn, ook naar coaches die je niet kent, geen kauwgom gebruiken op school, en op tijd in de les aankomen. Als we zien dat leerlingen zulke essentiële regels overtreden, en dit meermaals, dan reageren we daarop. Ze krijgen dan een nablijftaak (praktisch of theoretisch). Die is altijd zinvol: ze heeft te maken met het gedrag dat gesteld werd. Leerlingen moeten daarover reflecteren, en er volgt een gesprek hierover met de eigen coach of de betrokken coach.

“Je krijgt een aantal waarschuwingen en als je twee streepjes hebt moet je 25 minuten nablijven de volgende dag. Als je al eens nagebleven bent en je hebt nog een streepje, dan moet je 50 minuten nablijven.” (leerling)

“Als we toch beslissen om leerlingen te laten nablijven, dan hebben ze altijd een zinvolle taak. Die gaat inhoudelijk echt dieper in op het gedrag dat ze hebben gesteld, met de bedoeling dat ze erover reflecteren. En als die taak af is, heeft de leraar die de taak gaf ook nog een gesprek met de bewuste leerling om te peilen naar: begrijpt hij waarom wat er gebeurd is niet door de beugel kon? En ook: kan de leraar erop rekenen dat de leerling het gedrag niet opnieuw zal stellen tijdens de volgende lessen?” (directeur)

Tips van de school

Tip 1. De ‘why’ aanleren en benadrukken

De directeur benadrukt het aanleren en benadrukken van de ‘waarom’ aan leerlingen. Wanneer leerlingen begrijpen waarom bepaalde regels of routines gelden, zullen ze meer geneigd zijn zich eraan te houden. Een voorwaarde daarbij is dat alle leerkrachten zeer goed op de hoogte zijn van waarom elke regel en routine geldt en ze daarin een team vormen. Bovendien verwijst de directeur in de ‘waarom’ ook naar een wetenschappelijke onderbouwing. Zo benadrukt ze het belang van een

schoolbeleid gebaseerd op wetenschappelijke literatuur waar leerkrachten in mee zijn en dat leerkrachten ook overbrengen op de leerlingen: daarom is het belangrijk dat we het zo doen.

“Het is ook heel belangrijk om de leerlingen uit te leggen waarom een regel is wat die is en waarom een routine wordt geïnstalleerd. We willen geen papegaaitjes die zonder nadenken doen wat wij zeggen; we leggen altijd uit waarom we iets vragen.” (directie)

Tip 2. Een warm en kordaat leerklimaat

Als tweede tip benadrukt de directie nogmaals de basis van hun beleid dat warm en kordaat is, als inspiratie voor andere scholen. De directeur verwijst naar onderzoek dat aantoont dat een warm maar kordaat leerklimaat het leerklimaat is waarin leerlingen het best tot leren komen.

“Die warmte zit hem in dat wij met communities werken, alle leerlingen en leerkrachten per leerjaar samen op één vloer, dat leerlingen de leerkrachten bij hun voornaam aanspreken, er heerst een huiselijke sfeer, er is een hoge betrokkenheid van leerkrachten naar leerlingen toe, en er is een korte lijn met ouders. En tegelijk streng of kordaat. Op het moment dat je het beperkt aantal afspraken die hier gelden schendt, dan verbinden we daar gevolgen aan.” (directeur)

Visitatie Mariakerke (secundair onderwijs)

Project 'Samenwerkende Vakken' (SAVA+) in de B-stroom met een kernteam van leerkrachten, flexibele werkvormen en projectvakken.

Schoolcontext

- Secundair onderwijs, alle finaliteiten. In deze case ligt de focus op de B-stroom.
- Beleidsteam: directeur, beleidsmedewerker, leerlingenbegeleider
- Aantal leerkrachten: 90
- Aantal leerlingen: 500
- OKI-score: 2.72 (80 GOK-uren)

Inhoud

Samenvatting.....	197
Wat is de aanleiding?	197
2022-2023: een crisis-schooljaar in de B-stroom als kantelmoment	198
Kleinschalig SAVA-project in 1B	199
Inspiratie uit de lagere school en het buitengewoon onderwijs	199
Waar wil de school op inzetten?	200
SAVA+ past in de totale schoolvisie die gericht is op duidelijke regels, verbinding en dialoog ..	200
Implementatie van SAVA+ in het schoolbeleid vraagt extra middelen	205
Wat doet de school concreet?	205
SAVA+: Samenwerkende Vakken + ...	205
Sterk team: de 'juiste' leerkrachten selecteren, ondersteunen en gericht professionaliseren ..	211
Evaluatie van het project op basis van pedagogische indicatoren.....	213
Tip van de school	214

Samenvatting

Visitatie Mariakerke implementeerde een nieuwe aanpak in hun B-stroom, met de naam SAVA+. SAVA staat voor 'Samenwerkende Vakken'. Dit project ontwikkelde de school zelf na aanhoudende negatieve ervaringen met lesgeven in de klasgroepen van de B-stroom. Het betrokken lerarenteam trok aan de alarmbel en kreeg hulp van o.a. het schoolbestuur en Katholiek Onderwijs Vlaanderen. Zo vonden ze samen de veerkracht om er weer voor te gaan, maar dan wel op een heel andere manier: samen voor de klas, in kernteams, met een focus op activerende werkvormen en verbinding. De traditionele structuren die er voordien waren van aparte vakken, lesuren met 50 minuten en andere vakleerkrachten voor elk vak, werden doorbroken. Daarvoor staat de '+' in SAVA+: het is méér dan alleen projectvakken waar verschillende vakken samenkomen, het is een heel nieuwe pedagogisch-didactische aanpak. Ten eerste bouwt Visitatie Mariakerke aan een verbindend klas- en schoolklimaat.

De SAVA+ werking zet extra in op hechte leerkracht-leerling relaties: de leerlingen krijgen les van een kernteam van vier leerkrachten. Ook methodieken van herstelgericht werken zoals proactieve cirkels tijdens het klasuur dragen bij aan een verbindend klasklimaat, net als het werk van de taalverantwoordelijke, de brugfiguur en de leerkrachten zelf, om de diverse achtergronden die op school samenkomen met elkaar te verbinden en diversiteit te waarderen.

Daarnaast maken activerende didactische werkvormen deel uit van de kern van SAVA+: elke namiddag doen de leerlingen aan projectwerk in flexibele en activerende werkvormen. Ook het doordacht omgaan met infrastructuur en inrichting dragen bij aan verbinding en effectief klasmanagement: de vier klastromen van de B-stroom die in de SAVA+ werking les volgen, zijn samengebracht op één verdieping. Zo vormen zij samen één gemeenschap. De deuren van de klaslokalen staan open, er zijn prikkelarme time-in ruimtes voorzien in de klaslokalen, en ook time-out plekken in de gang en in de hal. Leerkrachten kunnen op die manier veel preventiever omgaan met ongewenst gedrag door snel in te grijpen en gebruik te maken van de time-in en time-out ruimtes op hun verdieping.

Tot slot wordt er extra ingezet op duidelijkheid en structuur om een veilig klas- en schoolklimaat te creëren. Structuur wordt versterkt door te werken met een visuele dag- en weekplanning en door al het schoolmateriaal te voorzien op vaste plaatsen in de klas. Ook de negen schoolregels en bijbehorende procedures dragen bij tot een veilig klas- en schoolklimaat. Vooral tijdens de Gouden Weken, de eerste weken van het schooljaar, wordt veel aandacht besteed aan deze schoolregels: waarom zijn deze regels belangrijk? Wat wordt precies van de leerlingen verwacht? Wat zijn de gevolgen als ze de regels overtreden? Naast de schoolregels stellen de leerlingen en leerkrachten ook samen klasafspraken op via groepsdynamische activiteiten, om een goede basis te leggen voor het samen leren en samenleven, de rest van het schooljaar.

Wat is de aanleiding?

❖ 2022-2023: een crisis-schooljaar in de B-stroom als kantelmoment

De manier waarop leerkrachten in de B-stroom klasmanagement hanteerden, kwam steeds meer onder druk te staan bij een alsmaar diverser leerlingenpubliek met bv. leerlingen type 3 (gedragsproblematiek) die nog niet gediagnosticeerd zijn, leerlingen die instromen uit het vierde of vijfde leerjaar lager onderwijs en leerlingen die in het Nederlands zeer taalzwak zijn. Bovendien tikt de school zeer hoog aan op alle SES-kenmerken. In hun visietekst vatten ze de aanleiding als volgt samen:

- (1) de grote diversiteit aan instapcompetenties wat klasvaardigheden betreft,
- (2) de grote diversiteit aan instapcompetenties wat leervaardigheden betreft,
- (3) een grotere groep leerlingen met een (complexere) zorgvraag en
- (4) slechte resultaten op pedagogische indicatoren (leerlingen komen te laat, leerlingen worden uit de les gezet, leerlingen belanden in tuchtprocedure, enzovoort) en op leerresultaten

Het gevolg van deze diverse instroom was dat leerkrachten veel moeilijkheden ervaarden om de hele groep tot leren te brengen.

“Onze leraren wisten het gewoon niet meer: Wat moeten we doen met het standaard arsenaal aan klasmanagement methodieken met deze groep leerlingen? En we hadden er eigenlijk geen antwoord op. We konden onze leerlingen niet meer tot leren brengen, daar ging het eigenlijk over.” (directeur)

Leerlingen keerden zich volledig af van de school, keerden zich af tegen de leerkrachten en tegen elkaar. Dat uitte zich in conflicten, in agressief gedrag, in te laat komen, spijbelen, en bijgevolg in veel tuchtprocedures en schorsingen. Tot leerkrachten het midden schooljaar 2022-2023 niet meer zagen zitten en uitval dreigde. Verandering was dus noodzakelijk.

“Veel leerlingen werden buitengezet, geraakten in tucht waardoor ze soms definitief uitgesloten werden. Er waren heel veel conflicten in de klas, buiten de klas, op de speelplaats. En een conflict, dan spreken wij echt over erop slaan en doorslaan. Niet over een keer roepen tegen elkaar. Het gaat echt over heel zware conflicten. Dus we hebben zeer snel actie moeten ondernemen en moeten besluiten om het anders te organiseren.” (directeur)

Het hele schoolteam kwam samen over hoe ze deze crisis konden aanpakken om het einde van het schooljaar te halen, en over wat ze in het nieuwe schooljaar anders konden doen. Ze sloegen een noodkreet uit naar het schoolbestuur. Het schoolbestuur stuurde pedagogisch begeleiders, leerondersteuners en betrok ook Katholiek Onderwijs Vlaanderen.

“We zijn eigenlijk die periode met een hele grote groep gaan samenzitten rond dit probleem. Met pedagogisch begeleiders erbij, met heel het schoolbestuur erbij. We hebben eigenlijk heel veel hulp gekregen vanuit verschillende kanten omwille van onze noodkreet. We hebben echt een noodkreet naar heel veel kanten uitgeslagen: ‘Het lukt niet meer. Help ons.’ En in de eerste plaats heeft het schoolbestuur gezegd: ‘Oké, we gaan jullie helpen.’ [...] En toen zijn we een beetje out of the box gaan denken: Hoe kunnen we met die groep leerlingen toch aan de slag gaan en ze tot leren brengen?” (directeur)

❖ Kleinschalig SAVA-project in 1B

De naam SAVA komt voort uit een project dat de school reeds deed in het eerste jaar van de B-stroom sinds schooljaar 2021-2022: Samenwerkende Vakken. SAVA hield in dat er vakoverschrijdend en projectmatig werd gewerkt voor enkele vakken. Van co-teaching was toen nog geen sprake, maar leerkrachten werkten wel samen projecten uit waarbij ze werkten rond hetzelfde thema. Bijvoorbeeld een leerkracht Nederlands en een leerkracht MAVO die samen een project uitwerkten rond ‘de bibliotheek’. De ervaringen over dit project waren positief en het schoolteam zag daarom potentieel in het uitbreiden van dit project.

❖ Inspiratie uit de lagere school en het buitengewoon onderwijs

Leerkrachten en leden van het beleidsteam gingen op schoolbezoeken in het lager en het buitengewoon onderwijs om inspiratie op te doen op pedagogisch en vakinhoudelijke vlak voor hun nieuwe aanpak. Zo zagen ze in het lager onderwijs bijvoorbeeld veel flexibele werkvormen en kwamen ze op het idee om af te stappen van een strak uurrooster van 50 minuten per les met voor elke les een andere leerkracht. Daarnaast zagen ze in het buitengewoon onderwijs time-in en time-out ruimtes waar leerlingen zowel in de klas als buiten de klas prikkelarme ruimtes hebben om te werken. Ook dat bracht hen op ideeën.

“Ik denk dat dat echt nodig was om naar buiten te gaan om die mindset van ‘vroeger was het zo en nu gaan we het anders doen’, om die te creëren. Om echt out of the box nieuwe dingen te creëren. Anders gingen we misschien een veredelde versie gemaakt hebben van wat we al deden.” (beleidsmedewerker)

Waar wil de school op inzetten?

❖ SAVA+ past in de totale schoolvisie die gericht is op duidelijke regels, verbinding en dialoog

De SAVA+ werking werd geïmplementeerd in de B-stroom waar reeds, net zoals in de hele school, wordt gefocust op een verbindend schoolklimaat met duidelijke regels en procedures. Daarnaast zet Visitatie Mariakerke vanaf de start van het schooljaar sterk in op verbinding via een wekelijks klasuur, groep bevorderende activiteiten tijdens de Gouden Weken en aandacht voor meertaligheid en diversiteit. Ook met hun beleid rond herstelgericht werken versterken ze proactief en curatief de relaties tussen leerkracht en leerling en tussen leerlingen onderling. Deze focus op verbinding wilde Visitatie Mariakerke behouden in hun nieuwe aanpak, maar er was méér nodig. Daarom werden de krachtige elementen uit hun beleid behouden en werd daarbovenop het SAVA+ project geïmplementeerd.

“Proactieve cirkels en herstelgericht handelen zit eigenlijk ingebakken in onze school. Ook in andere groepen (dan de B-stroom) wordt dat zeer veel gedaan. Dit project past in de totale visie van de school, waar verbindend en herstelgericht werken eigen is.” (beleidsmedewerker)

“We merken dat we door aan verbinding te doen veel minder problemen hebben in de klas. Leerlingen leren met elkaar praten, leren met de leerkracht praten, leren dat ze bij ons terecht kunnen met een probleem of met gelijk wat. En we hopen dan dat wanneer ze in een conflictsituatie terecht komen, dat ze dan eerst naar ons komen vooraleer ze hun vuisten bovenhalen. En meestal is dat ook zo. Dan kunnen we al een herstelgesprek organiseren nog voor het echt ontploft.” (directeur)

Schoolregels en klasafspraken

Visitatie Mariakerke heeft negen schoolregels die overal in de school zichtbaar zijn, onder meer op de kaft van de agenda's van de leerlingen (fig. 1). Deze schoolregels worden inge oefend vanaf de start van het schooljaar tijdens de Gouden Weken. Bovendien stelt elke klasgroep gedurende deze weken samen klasafspraken op (fig. 2). Leerlingen gaan creatief aan de slag om deze klasafspraken en schoolregels te verankeren.



Fig. 2. Klasafspraken



Fig. 1. Schoolregels

Twee schoolregels gaan over de schoolagenda: *'ik breng mijn agenda mee naar school'* en *'ik geef mijn agenda af als die wordt gevraagd'*. De directie benadrukt de agenda als pedagogisch communicatiemiddel. Leerlingen kunnen op basis van de procedures over het al dan niet volgen van de regels, een waarschuwing krijgen voor gedrag. Die wordt genoteerd in de agenda. De leerkracht noteert in dat geval bij de pagina *'Mijn gedrag is niet oké'*: de datum, een korte omschrijving van het incident, en de naam van de leerkracht. Deze nota moet worden getekend door de ouders. Bij vijf gedragswaarschuwingen volgt er een gesprek met de leerling, een telefoon naar de ouders, een sanctie voor de leerling en moet de leerling nablijven. Bij tien waarschuwingen geldt hetzelfde,

maar krijgt de leerling ook een strafstudie. Bij vijftien waarschuwingen volgt er een dag schorsing. Leerlingen die het moeilijk hebben om hun gedrag te verbeteren, krijgen een volgkaart. Deze kaart moeten ze elk lesuur laten evalueren door de leerkracht, die kan aangeven of het gedrag van de volgkaart al dan niet is gelukt via +, +- of -. Maar niet alleen ongewenst gedrag wordt opgevolgd, ook gewenst gedrag wordt beloond. Wanneer een leerling zich bijvoorbeeld erg behulpzaam opstelt, kan de leerkracht een positieve nota geven in de agenda op de pagina *'Goed gedaan!'*. Bij tien positieve nota's kan de leerling een cadeautje afhalen bij de leerlingenbegeleider. In plaats van een positieve nota kunnen leerkracht en leerling er ook samen voor kiezen om een negatieve nota te schrappen.

Pedagogisch opvolgsysteem: procedures bij ongewenst gedrag

Per schoolregel heeft Visitatie Mariakerke procedures uitgewerkt om deze te handhaven. Tijdens de Gouden weken worden de regels geoefend en leren de leerlingen van elke regel waarom die belangrijk is. Vervolgens worden hen ook de gevolgen duidelijk gemaakt: wat als de leerling de regel niet volgt? Het kader met procedures (tabel 1) geeft leerkrachten bovendien houvast om leerlingen attent te maken om de regels te volgen en om te reageren wanneer leerlingen de regel niet volgen. Bijvoorbeeld:

	 "Ik ben op tijd in de les."	 "Ik reageer rustig en beleefd tegen iedereen."
Waarom vinden we dit belangrijk? Wat is ons doel?	• volledige lestijd lesgeven • rustige lesstart • geen onderbreking	• vorm van respect • basis om te leren • basis om te communiceren
Hoe kunnen we dit positief stimuleren?	• zelf op tijd zijn • op tijd starten • lokaalwijzigingen doorgeven • waarom-vraag gebruiken	• zelf rustig reageren • zelf beleefd blijven
Wat als een leerling de regel niet volgt?	• laatkomers aanspreken • schoolagenda vragen • nota "te laat" schrijven	• waarschuwing gedrag / strafstudie • altijd een gesprek leerkracht-leerling • hulp nodig? -> Leerlingenbegeleiding • onmogelijk om les te geven? -> leerlingenbegeleiding
	 "Ik werk mee aan een goede les."	 "Ik spreek Nederlands op school."
Waarom vinden we dit belangrijk? Wat is ons doel?	• basis om te leren	• taal die iedereen begrijpt • kansen verhogen
Hoe kunnen we dit positief stimuleren?	• Duidelijke verwachtingen • Duidelijke doelen • Interessante werkvormen • Afstemmen op beginsituatie	• Waarom uitleggen
Wat als een leerling de regel niet volgt?	• Gesprek met leraar (sanctie?) • Onmogelijk om les te geven? -> leerlingenbegeleiding	• Leerling aanspreken • Blijvend? -> waarschuwing gedrag

Tabel 1. Schoolbrede regels en procedures.

"Ja, naar klasmanagement toe, er zijn heel duidelijke regels. Heel duidelijke afspraken die door ieder teamlid gehanteerd worden. Leerlingen kennen die zeer goed. Daar hebben ze heel hard op ingezet in begin. Ze weten, als ze die overtreden, dan volgt er dit. Maar eigenlijk doen ze dat zeer weinig nu (na de implementatie van SAVA+ worden veel minder regels overtreden)." (beleidsmedewerker)

Volgens de procedures omtrent ongewenst gedrag, kunnen leerlingen sancties krijgen. Deze sancties worden bepaald samen met de leerlingenbegeleiding volgens het vierlademodel voor gedragsbeleid van D'Aes (2019), figuur 4.

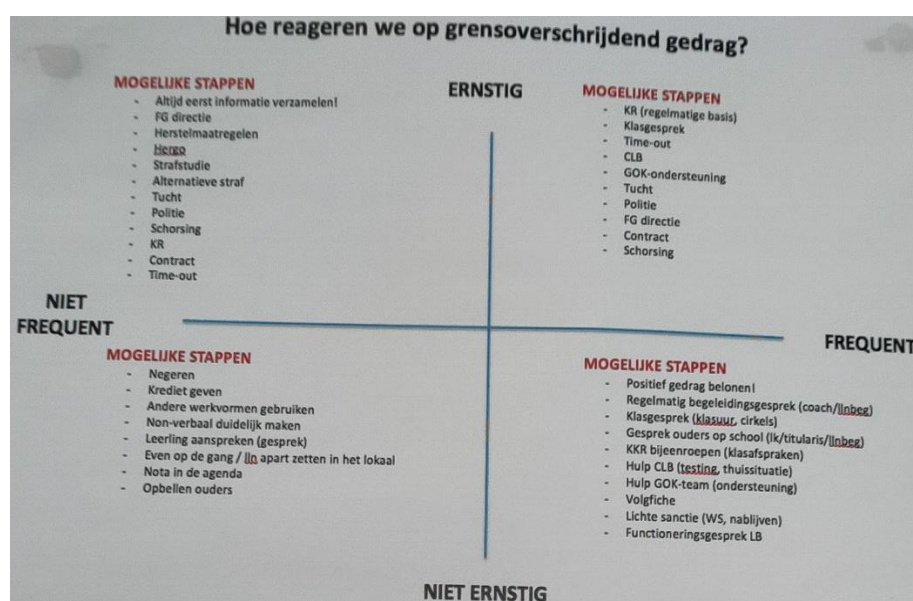


Fig. 3. Vierlademodel D'Aes toegepast in Visitatie Mariakerke.

Het vierlademodel van D'Aes (2019) is een kader voor het opvolgen van gedrag dat rekening houdt met de ernst en de frequentie van ongewenst gedrag. Twee assen (ernst en frequentie) onderscheiden vier 'lades': (1) niet ernstig niet frequent ongewenst gedrag, (2) niet ernstig maar wel frequent ongewenst gedrag, (3) ernstig maar niet frequent ongewenst gedrag, en (4) ernstig én frequent ongewenst gedrag. Hoe de leerkracht in elk van deze vier lades mogelijk kan reageren, vulde Visitatie Mariakerke zelf in (fig. 3).

Verbinding: Gouden Weken en klasuur met proactieve cirkels

In het begin van het schooljaar zet Visitatie Mariakerke sterk in op de Gouden Weken. Tijdens deze weken werkt elke klasgroep samen met de titularis en co-titularis rond het inoefenen van de klas- en schoolregels, en doen ze groepsverbindende activiteiten. In de Gouden Weken wordt de toon gezet voor een verbindend klas- en schoolklimaat. Leerlingen gaan dan op teambuilding, op uitstap rond verbindende communicatie, op sportdag, enzovoort. Zo leggen ze de basis voor de rest van het schooljaar in een verbindend klasklimaat maar met duidelijke regels en grenzen. De bovenste verdieping in het schoolgebouw, die volledig voor de B-stroom voorzien is, wordt warm aangekleed met positieve boodschappen in verschillende talen, met eigen muzisch werk van de leerlingen en met alle verjaardagen (fig. 4).



Fig. 4. Positieve inkleding B-stroom verdieping.

“Je ziet, we proberen het hier zo gezellig te maken en op die verbinding in te spelen. Alle verjaardagen aan de muur, meteen in het zicht wanneer ze boven komen. Dan zien ze dat en kunnen ze meteen: ‘oh, gelukkige verjaardag, ...!’” (leerkracht)

Tot slot begint elke klasgroep de week samen met de klastitularis in een klasuur. Het klasuur dient om af te toetsen hoe het met iedereen gaat en hoe de dynamiek zit in de klasgroep. Zo kunnen er zaken uitgepraat worden en kan de week met een schone lei van start gaan. Het klasuur kan een verbindende activiteit zijn zoals een klasontbijt, maar bestaat meestal uit een proactieve cirkel. Daarnaast heeft de school een brugfiguur die in het tweede middelbaar een studiekeuzetraject doet met leerlingen. Tijdens het klasuur wordt er aandacht besteed aan interesses en talenten van leerlingen met het oog op het maken van een studiekeuze. De brugfiguur gaat hierover met elke leerling individueel in gesprek.

“Het is vaak cirkelen dat we daar doen, van hoe is de week geweest? Iemand die iets kwijt wil, daarmee babbelen. Je merkt dan wel hoe de dynamiek zit. Want er zijn leerlingen die in thuissituaties zitten die je niet wilt meemaken. Die hebben soms een heel turbulent weekend achter de rug, en daarmee dat het klasuur op maandag het eerste lesuur ligt. Zodat we even kunnen gaan zitten en dat ze hun ei kwijt

kunnen om de week te kunnen starten. In het tweede jaar doen we dat een beetje anders vanaf de paasvakantie, dan starten we bijvoorbeeld met een studiekeuzetraject tijdens het klasuur. Dan gaat het over wat ze volgend jaar willen doen en daar gesprekken over hebben.” (leerkracht)

Herstelgericht werken

Ten eerste maken de proactieve cirkels die voornamelijk tijdens het klasuur plaatsvinden, deel van het preventieve luik van herstelgericht werken. Daarnaast staat herstelgericht werken ook centraal om problemen op een relatiegerichte manier aan te pakken. Bij een conflict of incident wordt er gehandeld volgens het vierlademodel en de schoolbrede procedures (zie hoger). Daarnaast zet Visitatie Mariakerke in op het herstellen van relaties wanneer die zijn beschadigd door het conflict of incident. Dat kan gaan over leerkracht-leerling relaties of over relaties tussen leerlingen onderling. In dat geval vindt er een herstelgesprek plaats. Het herstelgesprek wordt steeds voorbereid samen met de leerlingenbegeleider.

“Dan is er een gesprek met mij om een herstelgesprek voor te bereiden. Ik luister naar wat heeft de leerling gezegd? En dan luister ik ook naar het verhaal van de leraar. Maar de leraar komt altijd als ze uit de les gezet zijn, bij mij om te controleren of ze hier geweest zijn én om te luisteren naar het verhaal van de leerling. 70% van de voorbereiding voor de herstelgesprekken verloopt goed. Dan stuurt de leerling een Smartschoolbericht naar de leerkracht om een herstelgesprek te plannen of omgekeerd, of ze zoeken elkaar op. Maar in die andere 30% zijn de leerlingen echt heel boos, of is de leerkracht heel kwaad en dan moet daar ofwel wat tijd over gaan, ofwel moet dat samen gepland worden. Bij startende collega's doe ik altijd de eerste 2 à 3 gesprekken samen.” (leerlingenbegeleider)

Ook wanneer de groepsdynamiek niet goed zit, wordt er herstelgericht gewerkt. In dat geval worden er herstelcirkels gedaan. In deze herstelcirkels krijgen alle leerlingen en leerkrachten om de beurt het woord en worden er afspraken gemaakt over hoe ze samen verder gaan als groep. Figuur 5 toont het resultaat van een voorbije herstelcirkel.

Voorbeelden van leerlingen die hierin staan zijn: ‘ik ga luisteren en opletten’, ‘ik ga niet meer duwen, ik ga niet agressief zijn’, en ‘ik zal respectvol zijn bij leerkrachten’. Voorbeelden van leerkrachten zijn: ‘ik beloof naar jullie te luisteren als het moeilijk is’, ‘ik ga proberen niet meer in discussie te gaan en elke les positief te starten met nieuwe kansen’, en ‘ik beloof om elke leerling beter individueel bij te staan waar nodig’. Dit ‘contract’ van hoe leerkrachten en leerlingen beloven om samen verder te gaan in de toekomst, wordt omhoog gehangen in de klas zodat leerkrachten er steeds terug naar kunnen verwijzen.

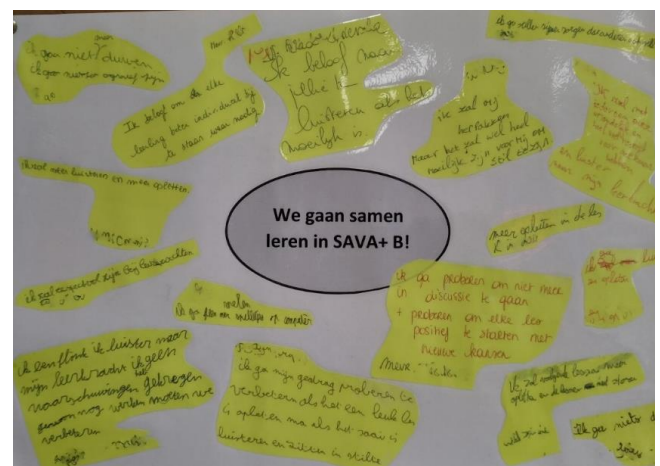


Fig. 5. Uitkomst herstelcirkel.

❖ Implementatie van SAVA+ in het schoolbeleid vraagt extra middelen

Ondanks de vele inspanningen van de school op vlak van een verbindend schoolklimaat en duidelijke schoolregels, kwam er in de B-stroom nood aan verandering. Leerlingen waren niet meer gemotiveerd om op een traditionele manier les te volgen en vertoonden daar weerstand tegenover. Leerkrachten raakten eveneens gedemotiveerd om les te geven op die manier, en deze dynamiek resulteerde in een crisissituatie. Het SAVA+ project is er dus gekomen uit noodzaak maar werpt volgens de directie en de leerkrachten wel zijn vruchten af. Maar om het project succesvol in te bedden in de school, heeft het heel wat extra middelen gevraagd.

“Het project heeft ook wel extra middelen gevraagd. Zo’n project kan je niet laten draaien op de standaard 32 lesuren die we krijgen van de overheid. Dus wij hebben uren moeten weghalen uit onze doorstroom en dubbele finaliteit om dit project te kunnen doen draaien. Wat ook zijn gevolgen heeft in die groepen natuurlijk. We hebben daar groepen moeten samen zetten die eigenlijk niet samen horen om uren te kunnen genereren om dit project te ondersteunen. We hebben in de B-stroom twee klasgroepen van 13 leerlingen. Met al die speciale kenmerken. De overheid zegt: twee klasgroepen, je krijgt er elk 32 lesuren voor. Maar als je een projectwerking wil doen en wil tegemoetkomen aan alle noden van die leerlingen, dan zetten wij daar 3 leraren op. En dan merken wij dat die leerlingen veel beter tot leren komen. Maar dat wil wel zeggen dat wij daar zowel in het eerste als in het tweede jaar 10 lesuren extra in investeren. Dus eigenlijk kost dit project ons als school 20 lesuren extra. Die we ergens anders uit de school moeten weghalen. En daar bovenop steken we onze GOK-uren daar ook nog in. Anders heeft het project geen kans op slagen.” (directeur)

Ondanks dat het project heel wat extra middelen vraagt, is het dat volgens de directie en het SAVA+ team wel waard. De SAVA+ werking zal blijven en verder worden verankerd in het schoolbeleid.

Wat doet de school concreet?

❖ SAVA+: Samenwerkende Vakken +

De kleinschalige SAVA werking van 2022-2023 breidde de school in 2023-2024 verder uit met de inspiratie die ze opdeden in het lager en buitengewoon onderwijs: flexibele werkvormen, vaste klasleerkrachten (i.p.v. vakleerkrachten) en time-in/time-out ruimten. Dit resulteerde in een nieuwe manier van werken: SAVA+ waarbij de focus ligt op een zachte overgang van het basisonderwijs naar het secundair onderwijs. Het schoolteam werkte een visietekst uit voor SAVA+, gebaseerd op twee componenten: (1) het pedagogische: ‘hoe gaan we een veilig leer- en leefklimaat realiseren?’, en (2) het inhoudelijke: ‘wat gaan we leerlingen aanleren en hoe pakken we dit aan?’

(1) Leer/leefklimaat.

B-stroom samen op één verdieping onder leiding van ‘kernteams’ en ‘schilteams’

Ten eerste creëerde de school eigen ruimtes op de bovenste verdieping voor alleen de leerlingen van de B-stroom. Daar krijgen vier klasgroepen, twee klassen 1B en twee klassen 2B, les van een kernteam van leerkrachten: een kernteam van vier leerkrachten voor 1B en een kernteam van vier leerkrachten voor 2B. Dat maakt dat de leerlingen altijd op dezelfde plek les krijgen, en van dezelfde vier leerkrachten. Dat zorgt voor een cocon als veilige zone die kan (her)ingericht worden naargelang de

projecten en noden en waarin leerlingen geen extra prikkels krijgen van leerlingen uit andere richtingen en graden.

“De rust boven is een enorm verschil met vorig jaar. Die leerlingen die niet met vierde-, vijfde- of zesdejaars rondlopen. Die zitten daarboven en er is daar een heel rustig werkklimaat, wat vroeger niet was. Ze zitten daar echt in hun cocon. Er zijn altijd leerkrachten die alle leerlingen kennen bij naam, dat zorgt enorm voor een cocon maar ook voor controle.”
(leerlingenbegeleider)

De structuur van het team ziet er als volgt uit (fig. 6):

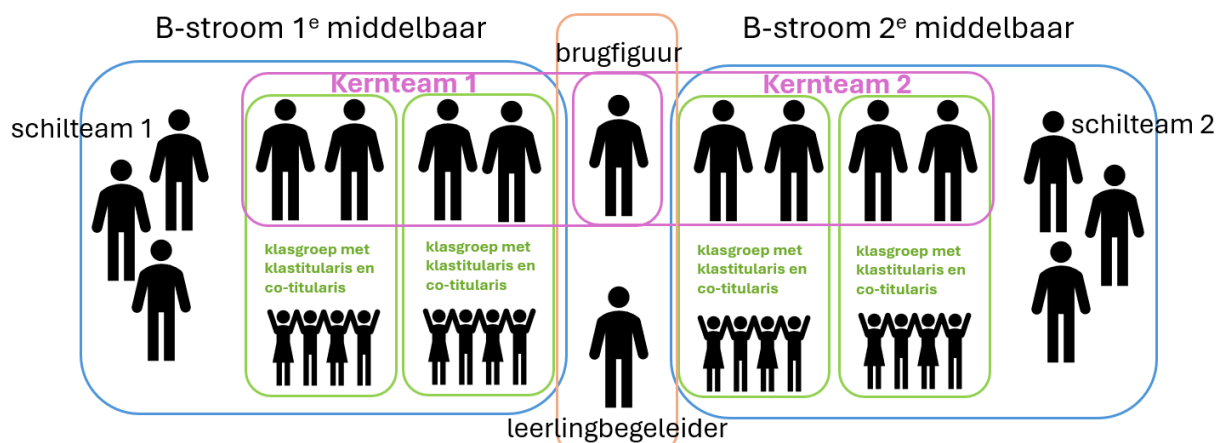


Fig. 6. Structuur klasgroepen B-stroom in SAVA+.

Elke klasgroep heeft een titularis en een co-titularis uit hun kernteam. Het kernteam van vier leerkrachten geeft alle basisvakken aan deze twee groepen leerlingen: wiskunde, Nederlands, Frans, Engels, natuurwetenschappen, MAVO. Daarnaast hoort bij elk kernteam ook een schilteam van drie leerkrachten, waaronder bijvoorbeeld de leerkrachten lichamelijke opvoeding en muziek. Het schilteam bestaat uit leerkrachten die maar enkele lesuren lesgeven aan deze klasgroepen. Tot slot zijn ook de brugfiguur en de leerlingenbegeleider nauw betrokken bij dit project. De brugfiguur gaat bij elke leerling op huisbezoek in het begin van het schooljaar om kennis te maken met de ouders, om het project uit te leggen en duidelijke verwachtingen te scheppen, en om ouders te helpen met digitale of financiële moeilijkheden. Bovendien neemt de brugfiguur deel aan het wekelijks overleg met elk kernteam en heeft wekelijks overleg met de leerlingenbegeleider. Ze bespreken onder meer begeleidingstrajecten voor leerlingen die vaker bij de leerlingenbegeleiding terecht komen. Met zijn kennis over de thuiscontext van de leerlingen helpt de brugfiguur om leerlingen beter te begeleiden, rekening houdend met hun context.

“Doordat we niet alleen met leerlingen werken, maar met heel het systeem, hebben we veel meer zicht op hoe leerlingen functioneren en verhoogt dat onze draagkracht. Het feit dat je hun thuissituaties kent bijvoorbeeld. Dan heb je veel meer impact op de leerling en op zijn leren. Dat is dus een indirecte winst op klasmanagement.” (beleidsmedewerker)

Bovendien wordt in deze teamstructuur verwacht dat de vier leerkrachten uit het kernteam alle lesuren aanwezig zijn: in de voormiddag geven ze individueel les in de basisvakken, in de namiddag

geven ze samen les projectwerking samenwerkende vakken (zie later). Het doel van deze werkwijze is om leerlingen met een zo laag mogelijk aantal identificatiefiguren in contact te brengen en het vertrouwen tussen de leerlingen en de leerkrachten uit het kernteam te verhogen. Elke leerkracht uit het kernteam geeft met andere woorden (bijna) al zijn uren bij twee klasgroepen (ofwel de twee klasgroepen 1^e jaar B-stroom, ofwel de twee klasgroepen 2^e jaar B-stroom). Veel leerlingen in de B-stroom hebben te maken met een gevoel van anti-schools gedrag. Daarom is volgens het beleidsteam de inzet op verbinding in deze groepen een extra aandachtspunt.

“Eén van de grote problemen die wij hier op school kennen, is schoolonthechting. Gasten die te laat komen, die spijbelen, die niet graag naar school komen en in de verkeerde richting zitten en zo. Dus als wij niet gaan inzetten op die verbinding, dan verdwijnt elke motivatie om hier te zijn. Leerlingen komen vaak hier terecht, na al wat faalervaringen voordien, en die kijken dan naar school van ‘ja, wat kom ik hier eigenlijk doen.’ Als we dan niet gaan inzetten op die verbinding, dan wordt die schoolonthechting nog veel groter.” (beleidsmedewerker)

Leerkrachten die quasi fulltime aanwezig zijn, voeren daardoor een lesopdracht uit van ongeveer 30 uur in plaats van 22 uur. Dat is 8 lesuren meer dan wat een normale voltijdse lesopdracht is in het secundair onderwijs en vraagt dus veel van leerkrachten. Maar de vruchten die zij hiervan plukken, maken dat volgens hen helemaal waard. Door altijd samen aanwezig te zijn, hebben ze meer grip op het gedrag van leerlingen, zijn ze als team goed op elkaar ingespeeld, en kunnen ze situaties beter opvolgen.

“Het staat of valt met het team van mensen. Wij staan hier allemaal 30 uur in de praktijk met de leerlingen te werken. Het komt erop neer dat wij ons noodgedwongen hebben moeten organiseren zoals in het buitengewoon onderwijs, maar zonder middelen. Dus dat vraagt natuurlijk wel wat. Maar het is plezant ook, het maakt het werk wel lichter op deze manier. [...] Wij staan per jaar maar met een kernteam van vier leerkrachten. De leerlingen hebben geen 13 verschillende leerkrachten meer. Nu hebben ze maar vier verschillende leerkrachten die hier constant zijn. En absoluut, dat maakt dat ze zich beter gedragen. Ik heb blijkbaar nogal strenge ogen. Waardoor ze een ander gedrag stellen als ik in dat klaslokaal. En als er wat rumoer is bij één van het team, dan gedragen ze zich anders wanneer ik binnenkom. Dan valt dat stil. Dus we ondersteunen elkaar op die manier waardoor klasmanagement voor iedereen haalbaarder wordt.” (leerkracht)

“Met al wat we gekregen hebben, het hele bovenste verdiep, daar plukken we nu echt wel de vruchten van. In de namiddag staan wij bijvoorbeeld met drie leerkrachten voor twee klassen. Dus als het met een bepaalde leerling niet goed zou gaan, dan kunnen wij die eruit nemen, een gesprek mee hebben, daar dingen voor opstarten. We hebben veel meer controle over de leerlingen. We staan hier natuurlijk ook veel meer. Maar wij houden ons echt aan de regels die we samen hebben afgesproken en dat geven we door. En structuur bij onze leerlingen is zó belangrijk. Dat kunnen we hen nu echt geven.” (leerkracht)

De SAVA+ leerlingen en leerkrachten gaan autonoom aan de slag op één verdieping die voorzien is van het nodige materiaal, een dag- en weekplanning, een gsm-hotel en meubilair dat flexibele klasopstellingen mogelijk maakt.

Om de leerlingen rust en structuur te geven, besteden leerkrachten aandacht aan het overlopen en visueel maken van dag- en weekplanningen. Elke maandag wordt de weekplanning overlopen tijdens het klasuur: of er uitstappen zijn gepland, of ze materiaal moeten meenemen, enzovoort. Daarnaast

wordt elke dag een dagplanning overlopen. Voor de SAVA+ projectwerking in de namiddag kijken de leerlingen op het bord in de hal in welke groep ze zitten en in welk lokaal ze moeten zijn (fig. 7). Dat zorgt voor duidelijkheid en daardoor is er rust in de gangen. Daarnaast geldt de afspraak om bij het binnenkomen in het klaslokaal de gsm in het gsm-hotel te steken (fig. 8). Dat is een manier om afleiding tijdens de les te voorkomen.

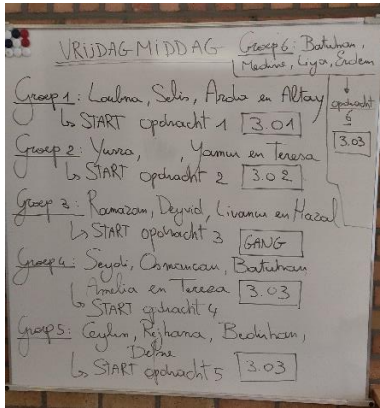


Fig. 7. Planning projectwerking



Fig. 8. Gsm-hotel.



Fig. 9. Mappen per vak.

Ten derde is al het materiaal dat leerlingen nodig hebben, aanwezig in de klas. Alles heeft zijn vaste plaats zodat het voor leerlingen duidelijk is waar ze hun pennenzak kunnen vinden, hun map, hun laptop, enzovoort. Leerlingen krijgen mappen per vak in een andere kleur. Deze mappen worden in de klas bewaard op een vaste plaats (fig. 9).

“Het doel achter dit project is: zoveel als mogelijk lesgeven, geen lestijd verloren laten gaan. En alle frustraties die leerlingen hebben zoveel mogelijk wegnemen. Dat gaat over frustraties omtrent hun boek mee hebben, hun balpen mee hebben bijvoorbeeld. Als een leerling iets nodig heeft, dan is het hier in het lokaal aanwezig.” (leerkracht)

Tot slot zijn er verschillende klasopstellingen die elk verschillende werkvormen mogelijk maken. Alle tafels zijn makkelijk verstelbaar en de klassen zijn voldoende ruim om snel en efficiënt de klasopstelling te veranderen afhankelijk van de noden en werkvormen. Flexibele klasopstellingen maken diverse werkvormen mogelijk om de aandacht van de leerlingen scherp te houden. Deze klasopstellingen hangen op foto omhoog aan de muur in de klas (fig. 10), en worden in het begin van het schooljaar geoefend. Wanneer de leerkracht kiest voor een werkvorm met een bepaalde opstelling, kunnen leerlingen efficiënt alle banken verschuiven naar de gepaste opstelling om die werkvorm te ondersteunen.

“Wij doen in de namiddag bijvoorbeeld vaak de ene helft van de klas zelfstandig werk en de andere helft groepswork waar de leerkrachten instructie geven. En na een half lesuur is het wisselen. En de leerlingen weten perfect hoe ze de klas daarvoor moeten opstellen, hoe ze de banken moeten verzetten.” (leerkracht)

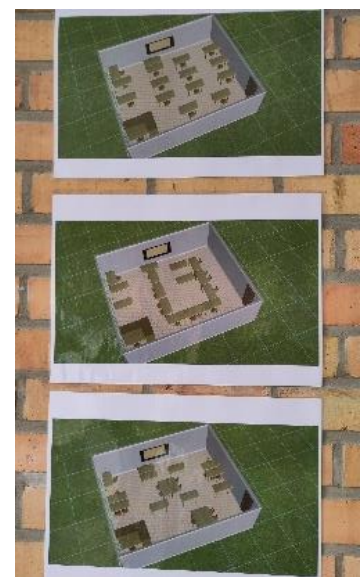


Fig. 10. Flexibele klasopstellingen.

Time-in en time-out ruimtes

Om het uit de les gezet worden van leerlingen te verminderen, baseerde het SAVA+ team zich op wat ze in het buitengewoon onderwijs hadden gezien: time-in en time-out ruimtes. Een time-in ruimte is een hoek in de klas van waaruit de leerling de les kan volgen, maar volledig afgeschermd van de prikkels van de klasgroep (fig. 11). Een leerling kan daar gaan zitten om de les te volgen op eigen initiatief of op aanraden van de leerkracht. Daarnaast zijn er tafels en stoelen voorzien in de gang en in de hal die dienen als time-out ruimte (fig. 12). Wanneer een leerling te onrustig is in de klas, kan hij de taak maken in de time-out ruimte. Dat kan op initiatief van de leerling, of op vraag van de leerkracht.



Fig. 11. Time-in in de klas



Fig. 12. time-out in de gang

Net zoals in het buitengewoon onderwijs wordt het in time-in of time-out gaan niet gezien als sanctie, maar als ondersteunende maatregel zodat leerlingen zich toch op hun taak kunnen richten. Dat maakt dat leerlingen niet in weerstand gaan wanneer hen gevraagd wordt in de gang te gaan zitten als ze zich onrustig gedragen door de veelheid aan prikkels in de klas. Zo zetten leerkrachten proactief in op klasmanagement, worden escalaties vermeden en blijven leerlingen taakgericht bezig.

“Hier in de gang werken wil zeggen, de leerling is nog altijd bereid om aan de opdracht te werken maar het lukt echt niet meer in de klas. En dat is niet erg. Soms zeg ik: ‘Er gaat een opdracht komen’ en dan zegt er al één nog voor de opdracht begint, ‘Meneer, na uw uitleg, mag ik dan daar gaan zitten om aan die opdracht te werken?’ Dus die zien dat totaal niet als straf.” (leerkracht)

“Nu beginnen ze wel zelf de reflectie te maken: ‘Als ik mij daar ga zetten, dan ga ik inderdaad minder storen. Of dan kan ik even afkoelen.’ Je merkt aan veel dingen dat er minder weerstand is omdat we daar zo dichtbij staan. Er is veel minder weerstand naar ons toe.” (leerkracht)

Leerkrachten en directie zijn ervan overtuigd dat ze door deze manier van werken meer leerlingen aan boord kunnen houden op school. Leerlingen die anders via tuchtprocedures uiteindelijk geschorst waren geweest, of die in het buitengewoon onderwijs zouden belanden.

“Wij hebben leerlingen die anders in het buitengewoon zouden zitten. Die hebben wij nu mee onder onze vleugels maar vorig jaar zou ons dat nooit gelukt zijn. We hebben er echt wel een paar die zeer duidelijk, binnen het systeem vorig jaar, al lang in een tuchtprocedure terecht waren gekomen. En die leerlingen kunnen daar ook niet aan doen, maar dat zou echt helemaal fout gelopen zijn. En nu, er zijn er die ook al eens

een dagje schorsing hebben gehad omdat ze ook wel in ons sanctiesysteem ingeslopen zijn, maar nooit op zo'n level dat het fout loopt. Omdat wij op deze manier meteen de kleine brandjes blussen.” (leerkracht)

(2) Wat gaan we ze aanleren en hoe?

Naast de pedagogische aanpak voor een veilig leer- en leefklimaat in SAVA+, stoelt SAVA+ ook op een didactisch inhoudelijk luik: op welke manier zullen we de leerlingen de te kennen leerstof aanleren? Ook dit didactische luik draagt immers bij aan effectief klasmanagement.

Projectwerking Samenwerkende Vakken

Tijdens het schooljaar 2022-2023 werd al in beperkte mate aan projectwerk gedaan en dat werd als succesvol ervaren om de leerlingen te motiveren. Daarnaast voelden leerkrachten aan dat het zeer moeilijk was geworden om leerlingen in de namiddag nog aan het leren te krijgen in een klassiek lessensysteem. Uit noodzaak werden leerlingen het jaar voordien in de cafetaria zelfstandig aan de slag gezet. Vanuit deze ervaringen besloot het SAVA+ team om in de voormiddag klassiek les te geven, maar de namiddag toe te leggen op projectwerking, coöperatief leren en zelfstandig werk. De leerkrachten uit de kernteams werken samen projecten uit waarin verschillende vakken worden gecombineerd en waarin wordt ingespeeld op de noden van de leerlingen. De focus is daarbij driedig: (1) projectwerking: Leerlingen werken samen en vakoverschrijdend aan één project. (2) focus op het Nederlands: Veel leerlingen zijn taalachterblijvend in het Nederlands. Daarom is een leerkracht uit het kernteam van 1B ook aangesteld als taalverantwoordelijke om in de projectwerking voldoende focus te leggen op taal. En (3) leren leren: Een leerkracht uit het schilteam werkt lesmateriaal uit rond zelfstandig leren. Binnen deze driedig focus werkt het SAVA+ team volgens drie verschillende werkvormen: (1) *mastery learning* in hoekenwerk, (2) projectwerk en (3) carrousel. Door diverse werkvormen te gebruiken, bevordert Visitatie Mariakerke de motivatie van leerlingen: ze worden geactiveerd om samen te werken, om zich in te zetten voor een project, en de leerlingen worden begeleid op hun niveau. Doordat er bij deze werkvormen steeds drie leerkrachten aanwezig zijn per leerjaar van +- 26 leerlingen, is er veel begeleiding om de leerlingen zo goed mogelijk op hun niveau te ondersteunen.

Mastery Learning in hoekenwerk

Het idee van *Mastery Learning* is dat iedere leerling leert op zijn eigen tempo. Leerlingen werken individueel, op hun niveau aan hun leertraject. Dat doen ze in de vorm van een hoekenwerk met opeenvolgende taken.

Projectwerk

Ieder trimester wordt er een project uitgewerkt waar leerlingen gedurende enkele weken rond werken. Met het projectwerk zet SAVA+ in op de motivatie van leerlingen en op samen leren.

“De leerlingen hebben allemaal mensen uit een andere religie uitgenodigd hier op school. Toen moesten de leerlingen per twee de mensen interviewen. Bijvoorbeeld een interview met een pastoor: ‘Waarom ben je pastoor geworden?’ En ze moesten een filmpje maken en een geluidsopname die ze dan moesten uitschrijven. En dan werd dat teruggekoppeld naar die mensen. Dat is dus een combinatie van godsdienst want het gaat over verschillende religies, met Nederlands, maar ook techniek. Er zijn ook projecten rond gezondheid of EHBO geweest, koken ook.” (beleidsmedewerker)

Carrousel

Elke vrijdagnamiddag werken de leerlingen in groep in een carrousel. Drie leerkrachten uit het kernteam hebben elk een opdracht voorzien die leerlingen in groep kunnen maken, onder hun

begeleiding. De leerlingen schuiven drie keer door zodat ze op het einde van de namiddag de opdrachten bij alle drie de leerkrachten hebben gemaakt.

❖ Sterk team: de ‘juiste’ leerkrachten selecteren, ondersteunen en gericht professionaliseren

Gericht leerkrachten selecteren voor het SAVA+ project

Als randvoorwaarden voor het succes van dit project werden twee zaken meteen genoemd: een sterk team en de juiste infrastructuur. Een sterk team begint volgens de directie bij een nauwkeurige selectie van de betrokken leraren en een nauwkeurige teamsamenstelling. Er is een team nodig van mensen die gedreven zijn om er 100% voor te gaan en die zin hebben om intensief samen te werken. Ook voldoende overlegmomenten met het team zijn noodzakelijk. Aan de selectie van leerkrachten voor dit SAVA+ project ging veel voorbereiding vooraf. Alle leerkrachten die reeds lesgeven in de B-stroom kwamen op gesprek bij de directie. Enerzijds werd gevraagd of de leerkracht bereid was om in dit project te stappen en daar voluit voor te gaan. Anderzijds toetste de directie enkele vooropgestelde competenties af bij de kandidaat-leerkrachten. Deze competenties zijn: zin voor samenwerking, flexibiliteit, kunnen omgaan met kritiek, enthousiasme, volharding, geduld, relativiseringsvermogen, communicatievaardigheden (verbindende communicatie), optimistisch zijn, structuur bieden aan leerlingen en organisatorisch sterk zijn. Bovendien werden leerkrachten gezocht met sterke pedagogische kwaliteiten. Waar leerkrachten soms in veel verschillende klasgroepen lesgeven in één vak, wordt hen nu gevraagd om verschillende vakken te geven in twee klasgroepen. Naast hun rol van vakdidacticus, wordt hun rol van opvoeder des te groter. Na de selectie werden twee kernteams en twee schilteams zorgvuldig samengesteld. Bovendien werden de kandidaten gevraagd met wie ze wel en met wie ze niet zouden willen samenwerken voor dit project. Op basis daarvan werd de puzzel gemaakt. Dat maakt dat leerkrachten zeer goed op elkaar afgestemd zijn, op dezelfde lijn zitten en er volledig samen voor gaan. Frustraties kunnen ze snel uitpraten en hun projecten bereiden ze samen voor tijdens hun wekelijks kernteam overleg.

“Dan hebben we de eerste gesprekken gevoerd. Dat waren soms harde gesprekken, want het ging ook echt over: Met wie wil je wel samenwerken? Met wie wil je niet samenwerken? Want we wisten, we gaan naar een heel klein team gaan, dus mensen die heel veel uren met elkaar in dezelfde groep gaan staan die moeten op elkaar kunnen rekenen en als je dan duidelijk aangeeft, met die persoon wil ik niet samenwerken, dan moet je daar ook rekening houden. En dat blijkt nu ook een van de succesfactoren van het project nu te zijn, die teamwerking.” (directeur)

“Alles staat of valt met de mensen die erin staan. En het is een team van professionelen die hun job serieus nemen, die het voorbereiden van hun lessen serieus nemen. Geen één van die acht is zo één van die leerkrachten die ‘s morgens op school toekomt: “Ah ja, waar waren we ook alweer gebleven?” Nee. Het zijn alle acht mensen die begaan zijn met hun job, die ‘s avonds voor ze in hun bed kruipen weten wat ze gaan doen en hoe. Die hun lessen blijven voorbereiden. En dat moet je hebben in zo’n team. Want vanaf je één iemand hebt in zo’n team die niet zo is, dan valt alles in elkaar. Voorbereid voor de klas staan en als er frustraties zijn, dat ook kunnen zeggen. Wij zijn een team dat goed kan communiceren met elkaar.” (leerkracht)

Leerkrachten ondersteunen in klasmanagement in grootstedelijke context

Het beleidsteam merkt dat lerarenopleidingen meestal niet gericht zijn op lesgeven in een diverse onderwijscontext in de B-stroom. Ze merken daarom dat vooral startende leerkrachten, maar ook

leerkrachten die al lang geleden begonnen zijn in het onderwijs en een ander leerlingenpubliek gewoon zijn, het erg moeilijk hebben op vlak van klasmanagement. Ook op dat vlak is het belangrijk de 'juiste' leerkrachten te selecteren voor dit team: passen zij in deze diverse onderwijscontext? Om leerkrachten hierin te ondersteunen, organiseert de school professionalisering rond klasmanagement waar alle startende leerkrachten verplicht, andere leerkrachten vrijblijvend, naartoe komen. Ze werken dan vaak in intervisie rond concrete casussen.

"Naar klasmanagement toe is opleiding zeer cruciaal. En wij doen dat meestal intern, omdat we merken dat de opleiding die ze krijgen vaak niet voldoende is om met onze doelgroep aan de slag te gaan. Er zijn zeer weinig mensen in een hogeschool of universiteit die kaas hebben gegeten van onze doelgroep en die weten hoe je daarmee moet omgaan. En ze komen dan hier op school met de beste bedoelingen maar wij stellen vast dat dat dan helemaal misloopt. Dus wij bieden zelf intern opleiding aan om onze nieuwe collega's daarin te ondersteunen. Wij voelen dat dat heel hard nodig is. Ook voor zij-instromers die heel vaak zelfs geen pedagogische opleiding hebben. Wij gaan echt met cases werken heel concreet: dit valt voor in de klas, wat ga je doen? En dan zeggen wij heel concreet: als dit voorvalt, kan je dat doen." (directeur)

Gerichte professionalisering op basis van teamevaluaties

Op basis van een vooraf opgestelde vragenlijst, evalueert het SAVA+ team zichzelf, samen met directie. Dat deden ze al eens op 28 augustus 2023, net voor het project echt in werking trad maar de teams wel al volop samen aan de slag waren gegaan met de voorbereidingen. En dezelfde evaluatie deden ze nog eens op 16 oktober 2023 (fig. 15).

Daaruit blijkt dat het team sterk gegroeid is naar elkaar toe, op vlak van samenwerking: in het opnemen van leiderschap, een gezonde machtsverhouding, een socio-emotioneel klimaat met een aangename betrokken sfeer en waarin ook zorgen of frustraties constructief worden aangepakt. Ook op veel andere vlakken is het team erop vooruitgegaan: in het bieden van structuur en het uitwerken van systemen en het streven naar een duidelijke visie. Tijdens het bespreken van de evaluatie formuleert het team duidelijke doelen waar ze nog meer op willen inzetten. Bijvoorbeeld: 'nog meer structuur bieden aan leerlingen'. Het beleidsteam noteert hoe zij de leerkrachten van het SAVA+ team hierin kunnen begeleiden. Bijvoorbeeld: 'professionalisering aanbieden.'

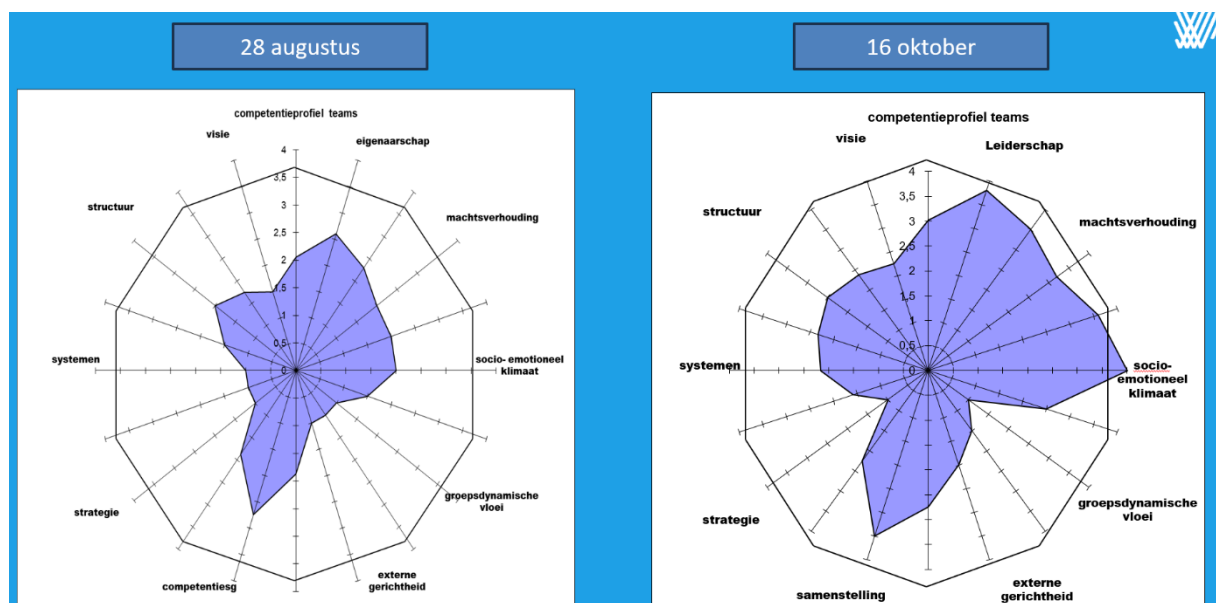


Fig. 14. Teamevaluatie SAVA+.

Daarnaast blijft het team sleutelen aan verandering op basis van *evidence based practices*. Leerpunt heeft op basis van de [EEF toolkit 'leren en lesgeven'](#)¹⁷ enkele evidence based practices opgesteld die een hoge leerwinst hebben, een lage kost en een hoge evidentie. Onder leiding van de beleidsmedewerker worden deze *practices* overlopen met het team en bekeken hoe deze al in SAVA+ aanwezig zijn, of waar er nog mogelijkheden liggen (fig. 15).

Welke strategieën hebben hoge leerwinst, met lage kost en hoge evidentie? Evidence Based Practice – Leerpunt (-3 tot 7)	In welke mate zijn die strategieën aanwezig in SAVA+? (1 tot 7)
Mastery Learning (5)	Nog meer in 'graadleren' werken (5)
Coöperatief Learning (5)	Zit zeer sterk in de werking in (7)
Een – op een begeleiding (5)	Is vaak een middelenverhaal (3)
Feedback aan leerlingen (6)	Wordt op verschillende manier geactiveerd (gesprek, SMT, coaching,...) (5)
Gedraginterventies (4)	Zeer sterke en snelle opvolging – eigenaarschap is groot (6)
Huiswerk (5)	Vergroot soms de sociale ongelijkheid (2)
Individuele instructie (4)	Waar mogelijk wordt dit toegepast (4)
Leren – Leren (7)	Wordt zeer sterk op ingezet, ook buiten SAVA project (6) - Ruth
Mondelinge taalvaardigheid (6)	Wordt zeer sterk op ingezet, ook buiten SAVA project (6) - Barbara
Onderwijs in kleine groepen (4)	Vooraf in de namiddag slagen we er in om in kleinere groepen te werken (5)
Ouderbetrokkenheid (4)	Ondanks de inspanningen weinig resultaat (2)
Peer tutoring (5)	Hier liggen nog kansen (2)
Phonics (5)	Hier liggen nog kansen (2)
Socio- emotioneel leren (4)	Sterk op ingezet - via klasuur, proactieve cirkels, leerlingbegeleiding (5)
Strategieën voor begrijpend lezen (6)	Wordt zeer sterk op ingezet, ook buiten SAVA (6) - Barbara

Tabel 2. Evaluatie van evidence-based praktijken uit de EEF toolkit in SAVA+ door leerkrachten.

❖ Evaluatie van het project op basis van pedagogische indicatoren

Om de effectiviteit van het SAVA+ project te meten, houdt de school systematisch enkele pedagogische indicatoren bij en evalueert deze ten opzichte van vorige jaren. Na de invoering van het project scoren de SAVA+ leerlingen significant beter dan voordien. Deze pedagogische indicatoren zijn:

- Uit de les gezet
- Laptop – agenda mee naar school
- Nablijven
- Strafstudie
- Te laat/B-codes/ wettige afwezigheden
- Preventieve schorsingen
- Functioneringsgesprekken
- Tuchtgesprekken

Het gebeurt nog zeer weinig dat leerlingen uit de les worden gezet of moeten nablijven. Aangezien ook al het materiaal in de klas aanwezig is, zijn de waarschuwingen 'niet in orde' niet meer van toepassing. Voordien leidden deze waarschuwingen tot sancties en die vallen nu weg. Ook het te laat komen is

¹⁷ Leerpunt is een onafhankelijke organisatie die evidence-informed werken stimuleert in het Vlaamse onderwijs om klaspraktijken en leerresultaten te verbeteren. Zij verwijzen onder meer de EEF toolkit over leren en lesgeven. De Education Endowment Foundation (EEF) is een Britse onderwijs onderzoeksinstituut die wetenschappelijk onderzoek bundelt en evalueert. Zij publiceerden een toolkit met evidence-based strategieën om het lesgeven en leren te verbeteren.

sterk verbeterd. Wanneer leerlingen nu te laat zijn, is dat meestal met een gegronde reden terwijl leerlingen vroeger vaak te laat kwamen bij gebrek aan motivatie. Tot slot is er slechts één tuchtgesprek geweest naar aanleiding van een zwaar conflict. De schooljaren voordien waren dat er op een semester ongeveer vier of vijf.

“Het aantal gedragsproblemen is echt significant gedaald. We hebben dus een aantal indicatoren voor onszelf opgelegd. Eentje ervan is uit de les gezet worden. Vorig jaar in dezelfde periode (september tot maart) gebeurde het ongeveer 75 keer dat iemand uit de les werd gezet. Nu zitten we aan slechts vier keer. Want wanneer we zeggen ‘uit de les’, betekent dat hier dat de leerling bij de leerlingenbegeleiding terecht komt. Nu zie je dus dat ze met de leerling intern aan de slag blijven gaan. [...] Ook, vroeger had in deze klassen bijna iedereen een volgkaart. Nu in deze klas, één iemand. [...] Je ziet dat het project invloed heeft op de motivatie van leerlingen doordat ze minder te laat komen en minder in nablijven zitten. Plus, ik denk niet dat er van dit project al gasten in de strafstudie hebben moeten zitten” (beleidsmedewerker)

Tip van de school

Klasmanagement is teamwerk: een sterk lerarenteam dat ondersteund wordt door de schoolleiding

Hoe Visitatie Mariakerke uit een crisissituatie van klasmanagementproblemen geraakte en het SAVA+ project deed slagen in de B-stroom, is door een sterk en geëngageerd lerarenteam dat sterk ondersteund wordt door de schoolleiding. Moeilijke klasgroepen vragen volgens hen niet alleen sterke leraren maar vooral sterke lerarenteams. En daarbij benadrukken zij de verantwoordelijkheid van de schoolleiding.

“Klasmanagement moet bekeken worden vanuit het team en niet zozeer vanuit de individuele leerkracht. Ook al doet iedere leerkracht op zich zijn best om de klas te runnen, dat is niet voldoende voor sommige klasgroepen. Als je met complexe of moeilijke klasgroepen zit, dan móet je veel meer als team samenwerken. Dat is de verantwoordelijkheid van de schoolleiding, om ervoor te zorgen dat als mensen heel complexe situaties moeten oplossen, ze ook tijd moeten krijgen om met elkaar te overleggen. Dat is niet zo evident als school om dat te organiseren. Dat is bij ons een hele opdracht geweest om bijvoorbeeld overleg structureel in te roosteren. Je kan wel zeggen ‘je moet samenwerken’, maar dan moet je ook de tools geven aan het team om dat te doen.” (beleidsmedewerker)

Sint Maria Geel (secundair onderwijs)

Formatieve evaluatie en driehoeksgesprekken in praktijkvakken hebben een positieve impact op de motivatie van leerlingen.

Schoolcontext

- Secundair onderwijs 2^e en 3^e graad arbeidsfinaliteit, dubbele finaliteit en domeingebonden doorstroom
- Beleidsteam: directeur, adjunct directeur
- Aantal leerkrachten: 90
- Aantal leerlingen: 550
- 250 leerlingen met minstens één OKI-kenmerk

Inhoud

Samenvatting.....	215
Wat is de aanleiding?.....	216
Weinig motivatie en betrokkenheid van leerlingen	216
Nood aan holistische evaluatie en feedback in praktijkgerichte vakken.....	217
Waar wil de school op inzetten?	217
Formatieve evaluatie met aandacht voor cognitieve vaardigheden, attitudes en gedrag..	217
Driehoeksgesprekken tussen leerling, leerkracht en ouders.....	218
Formatieve evaluatie en driehoeksgesprekken gaan hand in hand	218
Een bottom-up proces van een sterk team dat gelooft in de groei van leerlingen.....	218
Geloof in groei van leerkrachten: professionalisering ingebed in schoolbeleid.....	219
Wat doet de school concreet?.....	220
Formatieve evaluatie zorgt voor continue feedback.....	220
Vorbereiding van (online) driehoeksgesprekken.....	222
Ouderbetrokkenheid vergroten met een oudermarkt	223
Cijfers attesten: leerlingen zijn beter georiënteerd in richtingen met driehoeksgesprekken	224
Tips van de school.....	225

Samenvatting

Sint Maria in Geel is een school voor leerlingen van het derde tot en met zesde middelbaar die interesse hebben in de studiedomeinen Economie en organisatie, Taal en cultuur, Maatschappij en welzijn. De richtingen die in Sint Maria te volgen zijn, behoren tot de arbeidsmarktfinaliteit, de dubbele finaliteit of domeingebonden doorstroomfinaliteit. De school kent een divers leerlingenpubliek. Hoewel in praktijkgerichte studierichtingen het gedrag en de inzet van leerlingen erg belangrijk is, kreeg de school net hier steeds vaker te maken met ongewenst gedrag van leerlingen. De directie en

de leerkrachten stelden een toenemende schoolmoeheid en negatieve attitude vast bij leerlingen en een dalende betrokkenheid bij ouders. Om hierop in te spelen startte Sint Maria in schooljaar 2019-2020 in de arbeidsmarktfinaliteit van de richting 'Zorg en welzijn' met formatieve evaluatie enerzijds, en driehoeksgesprekken met ouders, leerling en leerkracht anderzijds.

Sindsdien evalueren de leerkrachten in deze richting niet alleen vakdoelen, maar op basis van het leerplan ook het gedrag van leerlingen via formatieve evaluatie. Per leerdoel geven leerkrachten specifieke feedback. Op basis van die feedback bereidt de leerling zelf drie keer per jaar een driehoeksgesprek voor. In dit driehoeksgesprek, een gesprek tussen de leerkracht, de ouders en de leerling, overloopt de leerling zijn sterke punten en groeipunten. Zo legt de school meer verantwoordelijkheid bij de leerlingen op vlak van gedrag en motiveren ze leerlingen om zich beter in te zetten op school. In schooljaar 2023-2024 werden de driehoeksgesprekken en formatieve evaluatie ook ingevoerd in de tweede graad van de richting 'Organisatie en logistiek' en de derde graad in de richtingen 'Assistentie, wonen, zorg en welzijn' en 'Basiszorg en ondersteuning'. Omdat deze praktijk zijn vruchten afwerpt, ambiëren de schoolleiding en het leerkrachtenteam dat de driehoeksgesprekken op de school initieerde, om de praktijk uit te breiden naar de hele school.

Wat is de aanleiding?

In schooljaar 2018-2019 ging een vakleerkracht van de tweede graad 'Zorg en welzijn' op professionalisering in Nederland. Dat kaderde in het project 'Levensecht Eigentijds Duurzaam leren' van de scholengemeenschap. Deze leerkracht heeft het idee van de driehoeksgesprekken naar de school gebracht, en maakte haar team 'Zorg en welzijn' samen met de directie warm voor het idee. Leerkrachten voelden de nood aan een andere manier van evalueren omdat klasmanagement in de praktijkgerichte vakken onder druk stond. Ze voelden een dalende motivatie en betrokkenheid van leerlingen, maar ook een dalende steun en betrokkenheid van ouders bij de school.

❖ Weinig motivatie en betrokkenheid van leerlingen

Leerlingen stelden steeds vaker (verbaal) agressief gedrag en leerkrachten voelden zich daardoor niet altijd veilig in de klas. Volgens de directie zijn veel leerlingen schoolmoe, zien ze niet altijd het nut van school in en ontbreken ze schoolse vaardigheden. Zo merkte de school dat leerlingen bepaalde waarden zoals respect en beleefdheid niet altijd op dezelfde manier van thuis gemodelleerd krijgen. Dat bemoeilijkt de omgang tussen leerkracht en leerlingen. Tot slot was de school een stuk diverser geworden. Leerkrachten voelden dat ze moeilijk tegemoet konden komen aan de diverse onderwijsnoden om de hele groep tot leren te brengen.

De school ondernam voor het schooljaar 2019-2020 ook al initiatieven om toch tot lesgeven te komen. Zo roosterde de school bijvoorbeeld parallelklassen in lokalen naast elkaar, zodat collega's op elkaar konden steunen als klasmanagement in een klas moeilijk liep. Toch bleven leerkrachten en directie botsen op het feit dat de schoolse verwachtingen niet altijd bij de leerlingen thuis werden gestimuleerd. Omdat de school de ouders pas echt betrok bij een moeilijke situatie of slecht nieuws, ontbrak vaak het positieve contact. De school voelde daarom de noodzaak om preventief positief contact te hebben met ouders, zodat die hun kind mee konden aanmoedigen in het schools gedrag. Zo kon de focus terug meer op de essentie komen: leren.

"Dan zegt men vaak 'Tja, het puberbrein.' Ik ben het ermee eens. Pubers moeten af en toe de regels aftasten. Maar het ging verder dan dat. Als je een gast van 17 in je klas hebt die een kop groter is dan jou en die komt bijna neus tegen neus bij jou staan om te zeggen, 'Wie denk jij wel dat je bent?' Dat is

niet oké. En als je dan de ouders niet mee hebt in dat verhaal om te zeggen: 'dit is geen oké gedrag.' Dan heb je een groot probleem. Als je ouders wel mee hebt, dan sta je veel sterker om dat een volgende keer duidelijk te maken.” (directeur)

❖ **Nood aan holistische evaluatie en feedback in praktijkgerichte vakken**

Het leerkrachtenteam van de praktijkgerichte vakken van ‘Zorg en welzijn’ voelde daarnaast de nood om de leeractiviteiten holistisch te evalueren door ook het gedrag en de inzet van leerlingen mee te nemen. Hiervoor was duidelijke feedback nodig voor leerlingen, zowel over wat goed liep als over groeipunten. Omdat een systeem met cijfers zonder feedback hiervoor niet geschikt was, zochten ze naar een andere manier van evalueren.

“Sommige leerlingen gingen gewoon door naar het volgende jaar, want die hadden genoeg punten, maar die hadden totaal niet de juiste attitudes en vaardigheden om in deze richting te zitten. Maar ja, er zaten heel wat doelen bij waar we punten op gaven zoals ‘wandelen met een rusthuis bewoner’. De één kreeg 6/10 en de andere kreeg 8/10. Dat werkte niet. Want dat zegt niets over de attitudes van de leerlingen: zijn ze attent? Doen ze een babbeltje met de bewoner?” (leerkracht)

Bovendien wilden de leerkrachten de motivatie van leerlingen verhogen om te blijven groeien. Via duidelijke feedback over waar ze nu staan en waar ze nog in kunnen groeien, wilden de leerkrachten het leerproces van de leerlingen bevorderen.

“Daarnaast wilden we dat de leerlingen bleven leren en werken aan hun doelen. Door een leerling punten te geven dachten ze vaak: ‘Ik heb een 6 op 10. Dat is genoeg, ik ben erdoor.’ Vaak zagen we dan dat het leerproces stopte of trager verliep. Met de feedback, feed-up en feed-forward, blijven leerlingen uitgedaagd om aan de slag te gaan met deze tips. Dat stimuleert hun persoonlijke en professionele groei.” (leerkracht)

Waar wil de school op inzetten?

❖ **Formatieve evaluatie met aandacht voor cognitieve vaardigheden, attitudes en gedrag**

Leerkrachten uit het team ‘Zorg en welzijn’ startten in het schooljaar 2019-2020 met formatieve evaluatie en het holistisch evalueren van leerlingen in de praktijkgerichte vakken. Zowel de cognitieve vaardigheden als attitudes en gedrag werden meegenomen in de evaluatie. Omdat leerlingen alleen met een positieve attitude kunnen slagen, verbetert hun gedrag in de klas.

“Dat is eigenlijk ingevoerd omdat we zagen dat leerlingen eigenlijk de klas gewoon konden boycotten door hun gedrag, terwijl ze cognitief wel goed scoorden. Wij vonden het belangrijk dat dat hand in hand gaat. Die kunnen bij ons bijna niet in de richting Zorg en Welzijn zitten zonder dat ze zich ook oké gedragen.” (leerkracht)

“En wij doen dat ook om leerlingen pluimen te geven. Wij hebben bijvoorbeeld andersom ook heel veel zwakke leerlingen die echt een goed hart hebben en vriendelijk zijn en behulpzaam, maar die zo hard moesten werken en altijd onvoldoendes haalden. En die leerlingen belonen we ook keihard op deze manier. Er waren een aantal leerlingen die spontaan hadden aangeboden om materiaal te helpen verhuizen en dat was wel serieus wat werk. En die hebben dan ook twee leerplandoelen gekregen in het blauw [blauw = beste score].” (leerkracht)

❖ Driehoeksgesprekken tussen leerling, leerkracht en ouders

In combinatie met de formatieve evaluatie werden ook driehoeksgesprekken geïnstalleerd in de school als alternatief voor het traditionele oudercontact: een gesprek met leerling, ouder en leerkracht waar de leerling de leiding neemt. Vier keer per jaar vinden de driehoeksgesprekken plaats. Zo is er een eerste kennismakingsgesprek in de eerste maand van het schooljaar, een driehoeksgesprek rond de kerstvakantie, één voor de paasvakantie en één in juni. Ter voorbereiding van deze gesprekken maken de leerlingen reflectieopdrachten. Daarbij reflecteren ze over hun sterke punten en hun groeipunten op basis van de gerichte feedback die ze krijgen in hun formatieve evaluaties. Deze opdrachten zijn opgesteld door het leerkrachtenteam 'driehoeksgesprekken', dit zijn de praktijkleerkrachten uit de richting Zorg en Welzijn.

❖ Formatieve evaluatie en driehoeksgesprekken gaan hand in hand

Formatieve evaluatie en driehoeksgesprekken gaan volgens directie en leerkrachten hand in hand. Recent zijn in de richting Organisatie en Logistiek de driehoeksgesprekken wel geïmplementeerd, maar zonder de formatieve evaluatie. Dat is volgens leerkrachten een groot nadeel.

"Ik heb een klas in een andere richting waar er geen formatieve evaluatie is maar wel driehoeksgesprekken, en ik merk dat dat [de combinatie] echt wel nodig is. Omdat je de leerlingen scores kunt geven van 'Zijn ze beleefd?', 'Hoe werken ze samen?'. En dat zit in die richting niet. De emmer met feedback om dat verhaal daaruit te halen naar de ouders, dat is er daar veel minder. De driehoeksgesprekken zijn daar veel minder gedetailleerd, veel oppervlakkiger en gaan veel minder over hoe de leerling zich gedraagt in de klas. Puur omdat die daar niet mee bezig zijn." (leerkracht)

"De driehoeksgesprekken en formatieve evaluatie gaan hand in hand. Enerzijds omdat je de focus op het leren niet moet loslaten, maar je kunt ook werken én aan ouderbetrokkenheid én aan het gedrag van leerlingen. Dat is een en-en verhaal. En ook zeker voor deze doelgroep. Als zij stage doen, moeten ze ook bepaalde gedragingen in context stellen die door de werkgever als positief worden gezien. Maar je moet dat wel ergens geleerd hebben, hè?" (directeur)

❖ Een bottom-up proces van een sterk team dat gelooft in de groei van leerlingen

Dat deze verandering bottom-up groeide nadat een leerkracht op bijscholing ging en nadien haar team 'Zorg en welzijn' enthousiast maakte om anders te gaan werken, ziet de directie als een kracht van het concept. Het team legde sindsdien een zoektocht af en trainde zich ondertussen in ontwikkelingsgerichte feedback geven, efficiënte systemen bedenken om feedback neer te schrijven, leerdoelen onderzoeken en vooropstellen, evaluatie vormgeven, digitale systemen ontwikkelen voor formatieve evaluatie, enzovoort.

De leerkrachten voelden zich gesteund, omdat de directie de vernieuwing aanmoedigde en faciliteerde door het rapport aan te passen aan formatieve evaluatie en door hen extra vormingen te laten volgen.

"Wij hadden net een heel moeilijk jaar achter de rug met twee heel moeilijke klasgroepen. En die leerlingen waren er altijd door want die hadden altijd genoeg punten, maar totaal niet de juiste attitudes en vaardigheden om in deze richting te zitten. En we kregen ouders heel slecht te pakken. Dus dat was dan een samenloop van dingen. En we wilden dat gedrag veranderen. Dus dachten wij, wij gaan onze aanpak veranderen, zodat de leerlingen erdoor zijn met wél de juiste attitudes en vaardigheden. En de directie hadden we eigenlijk meteen mee. In maart kwamen wij met dat idee en in april was al beslist, we gaan dat doen." (leerkracht)

“De directie stond steeds aan de zijlijn om ons aan te moedigen. Door ons te blijven aanmoedigen als het even niet lukte of ging zoals we het voor ogen hadden. Het was voor ons als leerkracht een proces van vallen en opstaan.” (leerkracht)

Een hecht team dat goed samenwerkt, is volgens leerkrachten een gevolg, maar vooral ook een voorwaarde om formatieve evaluatie en driehoeksgesprekken tot een goed einde te brengen. Ze zien immers dat de invoering minder goed verloopt in de richtingen waar de teams minder op dezelfde lijn zitten. De leerkrachten uit het team Zorg en Welzijn overleggen vaak. De vakgroep ‘Zorg en Welzijn’ zit wekelijks samen voor overleg en evaluatie. Het team driehoeksgesprekken van Zorg en Welzijn zit tweemaal in de week samen. Bovendien worden leerkrachten aangemoedigd om in een open overlegcultuur hun eigen ideeën aan te brengen. Op die manier worden de beleidskeuzes rond formatieve evaluatie en de driehoeksgesprekken geëvalueerd en aangepast.

De leerkrachten zien klasmanagement niet als de verantwoordelijkheid van één leerkracht, maar van het hele team. Ze houden elkaar dagelijks op de hoogte van hoe het er in de klas aan toeging en wat er in het klasuur gebeurde. Zo kunnen ze de driehoeksgesprekken beter voorbereiden, maar kunnen ze ook snel bijsturen in de lessen. Ze komen hierdoor als een sterk team over bij leerlingen. Zowel leerkrachten als leerlingen zelf, geven aan dat leerlingen zich beter gedragen omdat leerkrachten regelmatig het gedrag bespreken.

“Ze weten ook wel dat wij alles met elkaar bespreken. Wij zitten elke week samen, twee middagen. Ze kunnen niet bij mij het engeltje uithangen en bij de andere het varken. Want ze weten dat wij dat door brieven. Dan komt dat op het driehoeksgesprek ook naar boven: bij die leerkracht alles rood en bij die leerkracht alles blauw, hoe komt dat? Maar we spelen ook altijd kort op de bal want wij zien elkaar elke dag tussendoor. En dan zeggen wij heel kort ook al: ‘Dit of dat is er gebeurd’. En dan zetten wij ons achter het zeel van onze collega.” (leerkracht)

Volgens de directie is het bovendien van belang dat leerkrachten een growth mindset delen. Een talent- en ontwikkelingsgerichte visie staat dan ook op de eerste plaats in de schoolvisie. Formatief evalueren en driehoeksgesprekken vragen immers deze vaardigheden van leerkrachten.

“Driehoeksgesprekken zouden nooit een plaats in krijgen, in een team met leerkrachten met een fixed mindset. Dat is heel belangrijk: in onze visie zijn er heel duidelijke verwijzingen naar een growth mindset. Op basis van die visie hebben wij ook een heel duidelijk schoolwerkplan gemaakt: een talent- en ontwikkelingsgerichte visie op leren, het uitbouwen van een gedrag(en) aanpak¹⁸, herstelgericht werken en verbindend werken. Je moet dat uitzetten in het DNA van je schoolbeleid. En dat zijn niet alleen woorden maar ook daden. (directeur)

❖ Geloof in groei van leerkrachten: professionalisering ingebed in schoolbeleid

Sint Maria gaat uit van een growth mindset, zowel voor leerlingen als voor het team. Professionalisering voor leerkrachten is dan ook een vaste waarde in het schoolbeleid. De directie zet in op vormingen, gegeven door de pedagogische begeleiding en het zorgteam. Het zorgteam is erg actief en geeft zelf vormingen aan leerkrachten, bijvoorbeeld mini-workshops over de middag. Dat kan enerzijds gaan over belangrijke thema's in de professionalisering van leerkrachten bij

¹⁸ [Gedrag\(en\) aanpak](#) is een professionaliseringsthema van Katholiek Onderwijs Vlaanderen rond het in verbinding gaan als team, verbinden met ouders en met leerlingen op momenten dat het moeilijk gaat. Een belangrijk subthema daarbij is polarisatie.

driehoeksgesprekken en formatieve evaluaties, zoals verbindende communicatie, groeigerichte feedback geven, herstelgericht handelen, enzovoort. Anderzijds ook over hoe omgaan met moeilijk gedrag in de klas.

“Zo zeg ik ook altijd, het zorgteam is er niet alleen om onze leerlingen te ondersteunen, maar ook om onze leerkrachten mee te ondersteunen. Die promoten het herstelgericht werken en verbindende communicatie voortdurend. Want dat vraagt ook wel een aantal vaardigheden in communicatie die niet iedereen zomaar bezit. Het is ook door dat heel veel te modelleren, dat ze ook leermomenten creëren voor leerkrachten. Ze geven ook mini-workshops tijdens de middag over hoe omgaan met moeilijk gedrag in de klas, bijvoorbeeld.” (directeur)

Door sterk in te zetten op professionalisering, hebben leerkrachten nu meer bagage om conflicten en incidenten preventief en curatief aan te pakken. Volgens de directie is het aantal incidenten daardoor sterk gedaald.

“We hebben nog wel incidenten, maar als ik dat vergelijk met een aantal jaren geleden, vind ik dat echt beduidend minder. Daar waar dat vroeger veel frequenter was, veel meer dat de mensen hier met hun handen in het haar stonden. En nu is dat echt serieus afgenomen. We hebben daar geen streepjes voor getrokken of zo, maar dat is gewoon heel duidelijk voor ons. Ja, de leerkrachten lossen heel veel zelf op. En moeten denk ik ook minder oplossen dan vroeger het geval was.” (directeur)

Wat doet de school concreet?

❖ Formatieve evaluatie zorgt voor continue feedback

Meer inzetten op formatieve evaluatie betekent dat leerkrachten leerlingen voortdurend feedback geven. Dit vraagt een duidelijke doelstelling bij opdrachten, taken of toetsen. Ook de les start met een verduidelijking van het lesdoel: bijvoorbeeld zich aan afspraken houden, op een positieve manier omgaan met anderen, aandacht geven aan sociale en communicatieve vaardigheden. De leerkracht observeert doorheen de les in hoeverre de leerlingen aan dat doel voldoen, evalueert tijdens de les en geeft meteen feedback. Die feedback kan mondeling maar ook schriftelijk gegeven worden via Smartschool. Hierdoor is gedrag gemakkelijker bespreekbaar, zowel voor leerlingen als voor hun ouders.

“Het gedrag is meer bespreekbaar in vakken waar we formatieve evaluatie doen. Want de feedback die we geven gebeurt op basis van observaties. De ouders lezen dat mee en dan is dat een heel open communicatie: bij die vakken lukt het wel en bij die vakken lukt het niet.” (leerkracht)

Ook leerlingen vinden het goed dat ze duidelijke feedback krijgen. Zo weten ze beter wat ze al goed doen en wat ze nog beter kunnen doen.

“Bij elke les of taak of toets krijgen wij feedback. Die feedback stuurt je zo’n beetje aan. Dan weet je wat je volgende keer anders kan doen.” (leerling)

“Ik heb daar een gewoonte van gemaakt met mijn klas, dat ze elke week moeten gaan kijken in hun feedback. Hebben ze goede of slechte feedback gekregen? Want die horen het anders in Keulen donderen.” (leerkracht)

De directie merkt dat het formatief evalueren ervoor zorgt dat leerkrachten nog meer met een growth mindset naar de leerlingen kijken en hen ook meer holistisch evalueren. Leerkrachten worden immers gestimuleerd om niet alleen te kijken naar cognitieve doelen, maar ook naar vaardigheden en attitudes. Bovendien formuleert de leerkracht ontwikkelingsgerichte feedback die focust op groei.

“Ik merk dat leerkrachten op een andere manier naar leerlingen kijken nu, door formatief te evalueren. Ze hebben ook bijscholingen gevolgd. We hebben hier bijvoorbeeld ook erg ingezet op ontwikkelingsgerichte feedback geven. Bijvoorbeeld tijdens de pedagogische studiedag, maar ook via bijscholingen van de scholengemeenschap en op eigen initiatief.” (directeur)

“Door het noteren van feedback dagen we onszelf ook weer steeds uit om naar groeikansen van leerlingen te kijken. Wat zou voor deze leerling een hulp of tip zijn om verder te groeien?” (leerkracht)

Doordat leerkrachten de feedback meteen in Smartschool uitschrijven, volgen leerlingen en ouders continu hoe het gaat op school. Oorspronkelijk schreven leerkrachten enkel feedback, maar vrij snel ontwikkelden ze een systeem met kleurcodes. Enerzijds is de kleurencode voor anderstalige ouders visueel duidelijker dan enkel geschreven feedback, anderzijds kunnen gradaties beter weergegeven worden: blauw staat voor uitstekend, groen voor geslaagd, oranje voor net onvoldoende en een rood driehoekje is echt onvoldoende.

“Doorheen het jaar worden we op de hoogte gehouden van hun vakken via Smartschool. Dat is via kleurcodes die tonen hoe goed ze het hebben gedaan en er staat ook altijd een woordje uitleg bij. Af en toe is er eens iemand die dat vergeet of zo, maar bijna altijd staat daar wel iets bij. Zo kunnen ze [mijn kinderen] niks verbergen en ben ik altijd op de hoogte.” (ouder)

“Als ze iets goed gedaan hebben, krijgen ze een pluim en dan staat daarbij waarom ze die gekregen hebben. Die is aan hen gericht, maar wij zien dat ook.” (ouder)

Leerkrachten geven aan dat een punt, zeker voor praktijkgerichte vakken, soms weinig zeggend was. Via hun tips en feedback weten leerlingen nu veel beter waar hun groeikansen liggen. Sommige leerlingen geven aan dat ze een punt motiverender vinden. Ouders daarentegen geven aan dat punten ook stresserend kunnen zijn voor hun kinderen en dat kleurcodes met duidelijke feedback hen meer motiveren om het gedrag bij te sturen.

“Rood is gebuisd, oranje is er net niet door, groen is goed en blauw is heel goed. Maar je weet niet hoeveel procent je precies hebt. Dus ik zou ook wel graag een punt hebben.” (leerling)

“Ik denk dat dit wel beter is. Omdat mijn dochter in de lagere school altijd slechte cijfers kreeg en dat dat voor haar heel moeilijk was. Op de duur dacht ze echt dat ze niks waard was. En nu, nu wordt dat niet meer in cijfers uitgedrukt. Er wordt eigenlijk meer geëvalueerd hoe ze iets doen, en of dat al voldoende is. Ze weet door de feedback veel concreter waar het misgaat in plaats van dat het echt gewoon een abstract cijfer is. Een cijfer is voor een kind, zeker voor mijn dochter, heel demotiverend. En nu krijgt ze ook meer positieve boodschappen.” (ouder)

❖ Voorbereiding van (online) driehoeksgesprekken

Vorbereiding op basis van reflectieopdrachten

Om het driehoeksgesprek voor te bereiden, maakt de leerling een presentatie over zijn leerproces op basis van reflectieopdrachten en neemt hij in het driehoeksgesprek de leiding. Figuur 1 toont de reflectieopdracht voor het vierde gesprek in juni. Op die manier formuleert de leerling zelf wat zijn interesses, sterke of zwakke punten zijn. Om deze presentatie voor te bereiden, bekijken de leerlingen de formatieve feedback die ze kregen van leerkrachten. De leerlingen krijgen bij de voorbereiding ondersteuning van de leerkracht én worden aangemoedigd om dit ook thuis met hun ouders voor te bereiden. Dit zorgt voor voorspelbaarheid voor zowel leerling, leerkracht als ouders.

“Ik moedig de leerlingen ook aan om tweewekelijks met hun ouders, al is het maar tien minuutjes, om even samen te gaan kijken naar die feedback. Zodat die ouders, als ze op driehoeksgesprek komen, eigenlijk al weten wat er verteld gaat worden.” (leerkracht)

“Als ze dat gesprek moet voorbereiden en ze weet het niet zo goed... eigenschappen, groeipunten, wat ze goed kan en zo, dan zeg ik: ‘Kom, we gaan eens samen kijken in Smartschool.’ Daar staat per vak duidelijk met kleurcodes en met een woordje uitleg hoe alles ging. En dan vraagt ze mij hoe ze dit of dat het best zou aanbrengen. Ik weet dus altijd al vóór het driehoeksgesprek wat ze zal zeggen.” (ouder)

“Wij maken een powerpoint en wij beantwoorden daar vragen in, bijvoorbeeld wat we van een bepaald thema vonden. Dan geven wij daar onze mening over: wat je interessant vond aan dat thema en wat je er niet interessant aan vond. En we zeggen ook onze groeipunten. En wat we doen met onze feedback en zo. En dan maken wij daar een korte presentatie over met onze ouder en onze leerkracht erbij. Dat is online maar je mag dat ook op school doen.” (leerling)

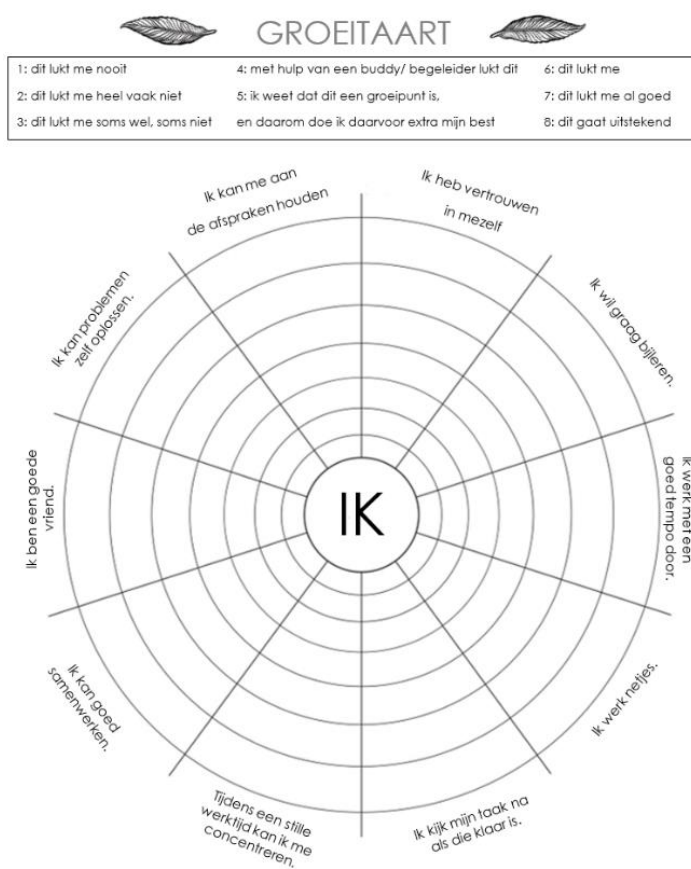


Fig. 1. Reflectieopdracht 'groeitaart'.

Doordat de leerling de voorbereiding doet en verplicht is om aanwezig te zijn, stimuleren zij ook de ouders om deel te nemen aan het gesprek. Ouders en leerlingen mogen kiezen of ze samen naar school komen of het gesprek liever online doen. Omdat de meeste driehoeksgesprekken online doorgaan, oefenen de leerkrachten samen met de leerlingen ook op de nodige digitale vaardigheden.

“We zorgen ook dat Teams in orde is. Dat ze leren een PowerPoint te delen online. Zodat ze zich ook zekerder voelen hoe ze dat moeten doen.” (leerkracht)

Vorbereiding met de mentorleerkracht, vaak tijdens het klasuur

Elke leerling krijgt in het begin van het jaar een mentorleerkracht toegewezen. De mentorleerkrachten begeleiden de leerlingen tijdens de voorbereiding en zijn aanwezig bij de driehoeksgesprekken met hun mentorleerlingen. Een mentorleerkracht die voltijds werkt, heeft tussen de acht en de twaalf leerlingen om te begeleiden. De voorbereiding van de driehoeksgesprekken gebeurt voor alle leerlingen grotendeels tijdens de les. Dat kan tijdens het klasuur (één lesuur per week) ofwel tijdens een ander vak van de mentorleerkracht wanneer nog tijd over is.

“Wij krijgen in de les een uur de tijd om daaraan te werken. En als het dan niet af is, doen we dat thuis verder.” (leerling)

In het schooljaar 2022-2023 vroegen leerkrachten om naast de driehoeksgesprekken en het formatief evalueren een ‘klasuur’ te krijgen. Ze wilden één lesuur per week waarin de klasleerkracht met de klas werkt aan verbinding en ze de driehoeksgesprekken konden voorbereiden. Ondertussen is dat klasuur een feit en gebruiken leerkrachten dit klasuur om preventief te werken aan relaties in de klas. Dat doen ze bijvoorbeeld door groepsverbindende activiteiten te doen, frustraties te bespreken of verbindend communiceren aan te leren in een proactieve cirkel¹⁹. Tijdens dit klasuur is soms ook ruimte om het driehoeksgesprek voor te bereiden.

“Wij hebben klassenuur. In dat uurtje kunnen wij af en toe eens een leerling apart pakken om dat wat te oefenen.” (leerkracht)

Omdat de klasleerkracht het klasuur organiseert, hebben niet alle leerlingen tijdens dit klasuur ook hun mentor. Leerkrachten vinden dit niet echt een probleem, omdat ze vaak (informeel) overleggen over leerlingen en als praktijkleerkracht hun leerlingen veel lessen zien. In sommige gevallen bereiden ze de driehoeksgesprekken in een andere les of op een vrij moment voor met de leerling.

“Een klasuur hebben wij gevraagd om aan die klasbinding te werken, om frustraties die er zijn even uit te klaren, om eens een proactieve cirkel te doen, ... Zo leer je de dingen benoemen. En dan gaan ze over hun eigen gedrag reflecteren. Dat gaat over stomme dingen: ‘jij zet altijd je boekentas hier en dan val ik daarover’, ‘oei sorry, ik heb daar niet bij stil gestaan.’ Of ‘jij kijkt altijd zo vies’, ‘ja nee, dat is gewoon mijn gezicht als ik aan het nadenken ben.’ Dat gaat over zo’n dingen onder woorden leren brengen, elkaar feedback leren geven en met feedback leren omgaan.” (leerkracht)

“Mijn dochter gaf in het laatste gesprek aan dat ze zich niet zo goed voelde in de klas. Ook van anderen heb ik al gehoord dat het een beetje moeilijk loopt met de klasgroep. En ik heb het gevoel dat ze daar in de klas wel mee aan de slag gaan. Ze hebben elke week een klasuur, en dan zie ik in Smartschool ook wat ze daar gedaan hebben. Bijvoorbeeld ‘We hebben gewerkt aan verbinding in de klasgroep’.” (ouder)

❖ Ouderbetrokkenheid vergroten met een oudermarkt

Het team driehoeksgesprekken wilde de nieuwe ouders van de tweede graad bij het begin van het schooljaar nog voor het eerste gesprek positief betrekken. Hiervoor kwam vanuit het GOK-team het idee van de ‘oudermarkt’. Op deze markt worden nieuwe ouders met een receptie warm onthaald op school. Ze maken kennis met elkaar en de leerkrachten. Het pedagogisch project van de school wordt

¹⁹ Een proactieve cirkel is een klasgesprek waarbij iedereen leert om aandachtig en respectvol te luisteren naar elkaar. Leerlingen leren spreken in een positieve taal. Doordat iedereen aan bod komt, krijgt elke leerling de kans om over een bepaald onderwerp iets te zeggen. Hierdoor werkt men aan verbondenheid en een positieve klassfeer.

voorgesteld, ouders krijgen uitleg over smartschool en hoe ze hiermee de formatieve evaluatie van de leerlingen kunnen opvolgen. De school nodigt ook verschillende sociale diensten van de Stad Geel uit waar ouders op een heel laagdrempelige manier mee kennismaken. Zo faciliteert de school de weg naar sociale of financiële ondersteuning. Deze oudermarkt zorgt ervoor dat het eerste driehoeksgesprek meteen over de leerling gaat en niet over praktische zaken zoals het inloggen op Smartschool of een betalingsplan voor schoolboeken.

“De ouders vonden dat marktje ook echt leuk, die begonnen meteen met elkaar te babbelen. Wat ook belangrijk is want als ouders mekaar al eens op een positieve manier hebben gezien, als zij zelf daardoor contact kunnen opnemen met elkaar om een conflict op te lossen, dat is ook alweer een stap.” (directeur)

Sinds de implementatie van de oudermarkt en driehoeksgesprekken slaagt de directie er steeds beter in om ouders te bereiken en aan te moedigen om met hen samen te werken. Ze merken dit door de aanwezigheid van ouders en leerlingen op de driehoeksgesprekken en door de aanwezigheid van ouders op andere infodagen dan de oudermarkt.

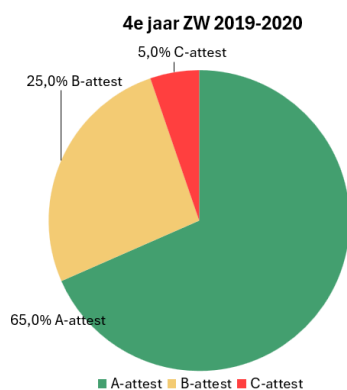
“En wij tikken die [de leerlingen] dan de dag zelf nog eens op de schouder: ‘straks driehoeksgesprek he!’ En dan kunnen die het bijna niet maken om daar niet te zijn.” (leerkracht)

“En we hebben nu een hoog bereik van ouders. Op hun stage infodag voor ouders hadden die daar vroeger op een aantal van 16 leerlingen misschien vier ouders. Dit jaar hadden die zeker 12 ouders. Ook van het diverse leerlingpubliek.” (directeur)

❖ Cijfers attesten: leerlingen zijn beter georiënteerd in richtingen met driehoeksgesprekken

Het directieteam houdt systematisch het aantal A-, B- en C-attesten bij in elke richting. Na drie jaar driehoeksgesprekken in de tweede graad van de richting *Zorg en Welzijn* concluderen ze dat het voeren van driehoeksgesprekken positief heeft bijgedragen aan de studiekeuze van de leerlingen. Onderstaande figuur toont dat vanaf 2020-2021 de leerlingen uit het vierde jaar beter georiënteerd zijn: het percentage A-attesten stijgt ten opzichte van vorige schooljaren in het 4^e jaar *Zorg en Welzijn*. Ook worden er in het vierde jaar *Zorg en Welzijn* meer A-attesten uitgereikt dan in de andere richtingen.

Vóór implementatie driehoeksgesprekken



Na implementatie driehoeksgesprekken

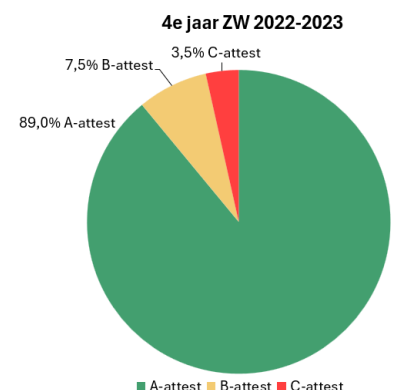
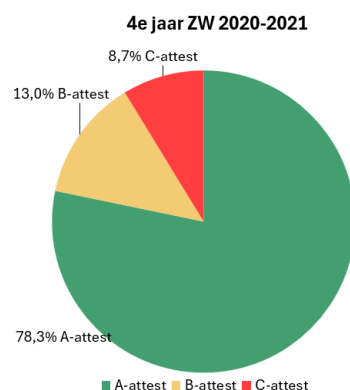


Fig. 2. Registratie A-, B- en C-attesten.

Tips van de school

Tip 1. Initiatief van het team ondersteunen als directie

Een eerste tip is gericht aan beleidsteams. De directie geeft als tip positief te staan tegenover initiatieven die leerkrachten aanbrengen om de school positief te doen evolueren. Als er dus leerkrachten met een idee komen dat mogelijk een antwoord kan bieden op zaken waar de school tegenaan loopt, moedigt de directeur andere beleidsteams aan om dat positief te ondersteunen en te faciliteren. Ze heeft het bijvoorbeeld over teamsamenstellingen, schoolorganisatie, evaluaties en deliberaties, professionaliseringskansen, het zorgteam betrekken, en als directie zelf tonen dat je achter het team en het initiatief staat.

Tip 2 voor formatieve evaluatie. Begin met de evaluatie van één doel per les.

Leerkrachten geven nog een specifieke tip voor wie aan de slag wil met formatieve evaluatie bij praktijkgerichte vakken. Omdat je elke les evalueert en niet enkel taken en toetsen geeft, vraagt dit wat oefening. Leerdoelen voorop stellen, de doelen bij alle leerlingen observeren en evalueren is, zeker bij grote klasgroepen, niet evident. Houd het daarom in het begin bij één leerdoel per les, zodat het haalbaar is om alle leerlingen te observeren. Later kunnen twee tot vier doelen vooropgesteld worden.

“Maak het jezelf haalbaar in het begin en kies één doel. En als je voelt, dat gaat goed, dan kan je een tweede doel erbij pakken.” (leerkracht)

Jenaplanschool De Feniks Gent (basisonderwijs)

Jenaplanschool De Feniks Gent zet bewust in op routines voor zelfstandig werk en een positieve leerkracht-leerlingrelatie.

Schoolcontext

- Basisonderwijs
- Beleidsteam: directeur, pedagogisch begeleider/aanvangsbegeleider, twee zorgcoördinatoren (waarvan één orthopedagoge)
- Aantal leerkrachten: 12 in het kleuter- en ongeveer 20 in het lager onderwijs
- Aantal leerlingen: 400 leerlingen
- OKI-index: 2.19

Inhoud

Samenvatting	226
Wat is de aanleiding?	226
Waar wil de school op inzetten?	228
Jenaplanvisie als rode draad	228
Een hecht en geëngageerd team dat goed ondersteund wordt en graag bijleert	228
Gedeelde visie op preventief klasmanagement	230
Gedeelde visie op didactiek die klasmanagement versterkt	230
Wat doet de school concreet?	231
Samen leren	231
Zelfstandig leren: routines, heuristieken, executieve functies en het groeiportfolio	233
Starten met een zachte landing	236
Vaste kringroutine: kring – actie – kring	237
Drie kapstokregels en duidelijke speelplaatsregels	238
Aandacht voor emotieregulatie	239
Herstelgericht werken	240
Ouders als partner betrekken en aandacht voor de diverse context van leerlingen	241
Tips van de school	242

Samenvatting

De Feniks in Gent is een Jenaplanschool. In Jenaplanscholen zitten jongere en oudere kinderen van drie leeftijdsgroepen bij elkaar, leren ze aan de hand van projecten en werken met weektaken voor Nederlands en rekenen. Kinderen leren verantwoordelijkheid op te nemen voor hun eigen leren en dat van anderen in de groep. In functie van klasmanagement werpt deze manier van werken zijn vruchten af: (1) leerlingen zijn zeer goed vertrouwd met de routines en regels die in hun klas gelden doordat leerlingen drie jaar bij dezelfde leerkracht les volgen. Dat maakt dat het in het begin van het schooljaar

minder moeite kost om de normen in de klasgroep te installeren: de jongste leerlingen worden meteen opgenomen in de groep en volgen de routines en regels die de oudste leerlingen van de klasgroep reeds hebben geïnternaliseerd. (2) De focus op zelfregulerend leren in de Jenaplandidactiek maakt dat leerlingen al van in de kleuterschool leren zelfstandig taken uit te voeren volgens hun eigen planning. Ze krijgen heuristieken om problemen zelfstandig aan te pakken, zoals beroep doen op hulpkaarten of op elkaar. Er wordt bewust gewerkt aan executieve functies en emotieregulatie. Doordat leerlingen zelfstandig aan de slag kunnen, komt er rust in de klas en krijgt de leerkracht ruimte om gedifferentieerd instructie te geven en individueel te begeleiden.

Daarnaast zet De Feniks sterk in op het betrekken van ouders en verbinding met alle betrokkenen in de school (onder meer vanuit herstelgericht werken). Leerkrachten, leerlingen en ouders vormen één gemeenschap. Er zijn regelmatig toonmomenten waarbij ouders op school worden uitgenodigd en dagelijks brengen ouders hun kinderen tot in de klas. Ook het bespreken van het groeiportfolio met de ouders zorgt voor verbinding. Tot slot haalt Jenaplanschool De Feniks veel kracht uit het hechte schoolteam dat gemotiveerd is om bij te leren en zich samen verantwoordelijk voelt voor alle leerlingen (alle leerkrachten doen bijvoorbeeld altijd samen toezicht tijdens de korte speeltijden). Voor effectief klasmanagement is dit sterke teamwerk cruciaal.

Wat is de aanleiding?

Ongeveer 25 jaar geleden was de Feniks (toen nog geen Jenaplanschool) een concentratieschool: ze trok quasi geen kansrijke gezinnen aan en was daardoor geen representatie van de buurt. Bovendien hadden ze veel leerlingen met diverse zorgnoden, waardoor ze veel aandacht besteedden aan differentiatie in heterogene klasgroepen. Ze botsten op de grenzen van het klassiek onderwijs, ook wat betreft klasmanagement. De school besloot voor een nieuwe aanpak te kiezen, met als doel om enerzijds meer kansrijke gezinnen aan te trekken en zo een representatie te zijn van de buurt, anderzijds om meer op de onderwijsbehoeften van een diverse leerlingengroep in te spelen.

Daarom koos het team ervoor een Jenaplanschool te worden. Deze methode sloot immers het meest aan bij hoe de school al probeerde te werken: via functioneel leren aan de hand van projecten. Ze maakten klasgroepen met leeftijden door elkaar en werkten niet meer via leermethodes, maar aan de hand van de leerplandoelen. Omdat Jenaplan sterk inzet op het bevorderen van de zelfverantwoordelijkheid van leerlingen en leerlingen leert zelfstandig werken, kwam er zo meer ruimte voor differentiatie. En daar was veel nood aan bij het diverse leerlingenvolk dat soms ook onvoldoende Nederlands sprak bij de start op school.

Omdat de school 25 jaar geleden een zwak buurtnetwerk had, wilde men de ouders meer bij het schoolse leven betrekken. Hiervoor implementeerde de school naast de Jenaplanmethode ook de 'zachte landing' en het 'rustig vertrek'. Dat betekent dat de leerlingen 's morgens door hun ouders in de klas afgezet kunnen worden en 's avonds daar ook opgehaald kunnen worden.

Waar wil de school op inzetten?

❖ Jenaplanvisie als rode draad

Door de Jenaplanmethode²⁰ delen de leerkrachten dezelfde visie. Die structuur op schoolniveau is er niet enkel in de gebruikte methodieken, maar uit zich ook in de inrichting van de klas. Die herkenbaarheid in elke klas (een broodbak, plek met bekers, tafelgroepen, planningen, een kring) van kleuter tot bovenbouw brengt rust. Het maakt klasmanagement makkelijker voor leerkrachten (bijvoorbeeld als ze klassen moeten overnemen) en biedt structuur voor leerlingen.

“Waar ik tegenaan liep in andere scholen is dat het in elke klas anders was. Daardoor was het voor alle kinderen steeds opnieuw wennen. Hier is voorspelbaarheid bij het begin van de dag en bij het einde van de dag. Die samenhang is een eerste stap in goed klasklimaat en klasmanagement.” (leerkracht)

De directie en beleidscoördinator volgden de driejarige Jenaplanopleiding in Nederland, waar Jenaplanscholen al 100 jaar bestaan. De Jenaplanschool is langzaam gegroeid: elk jaar kwam er een ‘nest’ bij. In het begin kregen de leerkrachten de keuze om mee in te stappen in het project, na 10 jaar is de hele school veranderd. Een nieuw inschrijvingssysteem heeft geholpen om de kansrijk/kansarm verhouding van de leerlingeninstroom meer in evenwicht te brengen, zodat de school een spiegel is geworden van de buurt.

❖ 2.2 Een hecht en geëngageerd team dat goed ondersteund wordt en graag bijleert

Ondersteuning door kinderverzorgers van Stad Gent

Alle leerkrachten zijn samen verantwoordelijk voor de leerlingen: de deuren van klaslokalen staan altijd open. Leerkrachten doen altijd allemaal samen toezicht op de speelplaats, zo kennen ze alle kinderen. De leerkrachten zijn ook vaak samen: ze hebben overlegmomenten en eten samen in de leraarskamer. Dit wordt mogelijk gemaakt omdat ze dan nooit toezicht moeten doen. Medewerkers van de buitenschoolse opvang van Stad Gent doen immers het ochtendtoezicht, toezicht tijdens het middageten in de klas en begeleiden de naschoolse opvang. Daarnaast ondersteunen deze medewerkers de leerkrachten ook tijdens de schooluren: ze helpen de kleuters mee om naar het toilet te gaan, verversen broekplassers, letten op de slapende instappers over de middag, en komen soms mee ondersteunen in de klassen.

“Die (medewerkers van Stad Gent) ondersteunen altijd ongeveer in dezelfde groep, die kennen de kinderen ook. We trekken samen aan een zeel, want als er zorgen zijn gaan die niet over voor en na school.” (leerkracht)

Brede samenwerking met hogescholen en universiteiten

Daarnaast heeft de school een brede samenwerking met hogescholen en universiteiten uit de buurt. Naast stagiaires uit de lerarenopleiding worden ook stagiaires orthopedagogie, ergotherapie en gender en diversiteit ingezet als extra ondersteuning of gevraagd om een project uit te werken op school. Bijvoorbeeld zones op de speelplaats uittekenen, speelplaatsactiviteiten bedenken,

²⁰ Op de site Jenaplan.nl legt de Jenaplanvereniging uit waar ze voor staan. In een ritmisch weekplan wisselen samen werken, spelen, spreken en vieren elkaar af.

oefeningen rond werkhouding of splitshuisjes in de kleuterklas. Zo maakte een studente een bibliotheek aan met inspirerende materialen om preventief aan klasmanagement te werken: het is een bundeling van materialen rond gedrag en gevoelens, zowel spelletjes als lees- en prentenboeken die



Fig. 1. Bibliotheek rond preventief werken aan groepsdynamiek.

leerkrachten kunnen ontlene (fig. 1).

Tot slot is er ook een nauwe samenwerking met het leersteuncentrum. Leerkrachten en directie geven aan dat ze van leerondersteuners ook veel ondersteuning hebben voor klasmanagement. De directie en leerkrachten geven aan dat de ondersteuning van de kinderopvang van Stad Gent, van ortho's, ergo's, leerondersteuners, hen meer ademruimte geeft en ervoor zorgt dat ze zich beter op hun klasmanagement kunnen richten of kinderen beter kunnen observeren om te ondersteunen.

“De ergo's zetten we nu in de onderbouw (...) als je met twee kan kijken naar een kind is dat echt een meerwaarde. Altijd met twee voor de klas zou ideaal zijn, maar dat gaat niet. Nu krijgen we ondersteuning van de stiBO (kinderopvang Stad Gent), stagiairs van werkplekleren van kleuter op donderdag, leerondersteuners,...” (directeur)

Overlegmomenten om te plannen en te evalueren

Naast de waardevolle vaste eetmomenten over de middag, kiest het leerkrachtenteam zelf wanneer ze vergaderen. Hierop probeert de directie aanwezig te zijn. Onderbouw, middenbouw en bovenbouw doen dat elk op een moment dat hen het best uitkomt, bijvoorbeeld direct na school, over de middag of op een avond. Op deze momenten worden de plannen uitgewerkt, en materialen en toetsen ontwikkeld, en worden praktijken geëvalueerd op basis van hun ervaringen. Werken zonder vaste methodes vraagt immers een andere manier van naar de leerstof kijken en vraagt veel overleg.

“Als je kinderen wil uitdagen of verdiepen moet je je leerstof en de doelen heel goed kennen. Is het doel bereikt als je een 7 op 10 hebt? Die professionele gesprekken zijn belangrijk.” (directeur)

Op pedagogische studiedagen bespreekt men telkens een onderwerp vanuit een theoretisch kader. Dat kan zijn: inzoomen op de Jenaplanvisie of werken aan schooloverkoepelende leerlijnen, zoals de kring-actie-kring, of de vrije tekst. Maar ook praktische zaken zoals de speelplaatszones, de schoolregels evalueren of de afsluitronde komen aan bod op deze studiedagen. De directie zorgt voor de planning, faciliteert overleg, en maakt regels en afspraken zichtbaar in de leraarskamer. Zo is de hele jaarlijn opgehangen in de leraarskamer en biedt deze een visueel overzicht waardoor duidelijk is

wat het team zal realiseren en al gerealiseerd heeft. De directie heeft ook oog voor het welbevinden van de leerkrachten en bewaakt de draagkracht. Ze neemt daarin bewust het voortouw, naar analogie van wat zij van de leerkrachten verwacht in de omgang met de leerlingen.

Een team dat gemotiveerd is om bij te leren

De leerkrachten zijn erg gemotiveerd om zich over praktische zaken te buigen, maar ook om zich theoretisch te verdiepen. Ze willen blijven bijleren, zich ontwikkelen, samen evalueren en bijsturen. Dit gebeurt formeel via pedagogische studiedagen maar zeker ook informeel, door samen te werken en elkaar in de klas bezig te zien.

“Onze deuren staan altijd open, wij leren van elkaar. Door samen te werken. Ook de kinderen leren jou (als leerkracht) heel veel omdat ze de structuur van de school goed kennen.” (directeur)

De directie volgt een opleiding rond ‘professionaliseren van je team’ om te bekijken hoe expertise die leerkrachten opdoen via Oeen externe opleiding, nog meer kan gedeeld worden binnen het team en hoe er nog meer tijd vrij kan vrijgemaakt worden in de verschillende bouwen om samen te zitten voor overleg.

❖ Gedeelde visie op preventief klasmanagement

De leerkrachten delen de visie dat door aandacht voor rust, structuur, routines en dialoog veel klasmanagementproblemen voorkomen kunnen worden. Ze overleggen hier veel over, zowel formeel als informeel, zowel onderling als met de leerlingen. Omdat leerlingen drie jaar bij dezelfde leerkracht zitten in een nest, door het kringmoment, de aandacht voor gevoelens en executieve functies, het uitpraten van conflicten, leren de leerkrachten de leerlingen heel goed kennen en kunnen ze echt inzetten op een positieve relatie met kinderen.

“Ik hou van de dialoog, van het verwoorden van het gedrag dat ik niet fijn vind. Een kind was deze ochtend net in de kring en begon al te zagen en was onbeleefd. Dan kan ik verwijzen naar de wijzer van executieve functies: Wat jij nu doet, zorgt ervoor dat mijn wijzer ineens van groen naar rood gaat. Ik vind het niet wijs om mijn dag zo te starten. En dan zie je wel dat ze zich proberen te herpakken, net doordat je die relatie hebt. Autoritair zijn of je erboven stellen, dat werkt niet.” (leerkracht)

De drie kapstokregels zijn de veruiterlijking van wat de school belangrijk vindt om preventief op in te zetten: rust creëren, zorg te dragen voor elkaar en het materiaal (meer gedetailleerd, zie 3.5 Drie kapstokregels). Leerkrachten gebruiken ze ook echt.

“De kapstokregels hangen hier en daar ook uit, door er gewoon naar te verwijzen: ‘Hey, aardig zijn voor groot en klein’, weten ze (de leerlingen) al wat ze moeten doen. Dit zijn handvaten op schoolniveau die je ook klasintern ondersteunen en helpen.” (leerkracht)

❖ Gedeelde visie op didactiek die klasmanagement versterkt

Vanuit de Jenaplanmethode zet De Feniks naast het samen leren met verschillende leeftijden bij elkaar, sterk in op zelfstandig leren. Leerlingen werken met dag- en weekplanningen en werken zo zelfstandig hun taken af. Om dit vlot te laten verlopen, zetten leerkrachten sterk in op het aanleren van

heuristieken²¹, leren leerlingen gebruik maken van hulpkaarten en van elkaar. Zo leren ze om altijd eerst zelf te proberen, daarna aan een klasgenoot hulp te vragen in hun tafelgroep en pas daarna de leerkracht te vragen. Aandacht voor executieve functies, een portfolio met vooropgestelde leerdoelen, bewijs van leeractiviteiten en reflecties, methodieken voor zelfevaluatie en digitale middelen zoals oefeningen op een laptop aangepast aan hun niveau, dragen bij tot zelfstandig leren. De leerkracht kan bovendien goed differentiëren omdat hij aan verschillende leeftijden lesgeeft: een leerling van het derde leerjaar die iets nog niet goed beheerst, kan instructie meevolgen op niveau van het tweede leerjaar en omgekeerd. Ook dat zorgt volgens leerkrachten voor meer rust. Ten slotte zijn leerkrachten ook expert in de leerlijn van drie leerjaren in plaats van maar van één leerjaar, waardoor ze hun leerstof beter kunnen opbouwen, beter kunnen differentiëren en zekerder voor de klas staan.

Wat doet de school concreet?

❖ 3.1 Samen leren

Klasgroepen en didactiek

In de Jenaplanmethode is er veel plaats voor samen leren. De klasgroepen (ook nesten genoemd) bestaan uit verschillende leeftijden die elkaar helpen. De nesten kregen allemaal een vogelnaam (de zwaluwen, de mezen, de kiekendieven, de meeuwen, de kraaien, de kolibries, enzovoort).

- Vier nesten in de onderbouw onthaalklas + 1^e kleuterklas (K0/K1)
- Vier nesten in de onderbouw 2^e + 3^e kleuterklas (K2/K3)
- Zes nesten in de middenbouw 1^e - 3^e leerjaar (L1/L2/L3)
- Vijf nesten in de bovenbouw 4^e - 6^e leerjaar (L4/L5/L6)

De kinderen zitten in een nest met ongeveer 20 leerlingen van drie leeftijden samen. Ze zijn met veel aandacht heterogeen ingedeeld. Hierbij is bewust aandacht voor de groepsdynamiek, om zo preventief in te spelen op een beter klasmanagement. Leerkrachten houden hiervoor rekening met de afkomst van leerlingen, de taligheid van kinderen, cognitief sterke leerlingen, de zorgnood en de karakters van de kinderen. Het feit dat deze diverse groep kinderen drie jaar samenzit, ervaart iedereen als een voordeel: je kent elkaar beter en kan elkaar beter helpen bij het leren.

“We kijken: wie vult elkaar aan? Als je alleen maar ‘queen bees’ of ‘voetballers’ bij elkaar zet, dan krijg je problemen met je klasmanagement.” (directeur)

“Als je drie jaar dezelfde juf of meester hebt, dan ken je die echt goed. Als ik wegga, dan gaat mijn juf mij echt missen.” (leerling)

In de lagere school zitten de leerlingen aan tafelgroepen (fig. 2). Elke tafelgroep bestaat minstens uit een leerling van elk leerjaar. Bijvoorbeeld: een leerling 1^{ste} leerjaar, een leerling 2^{de} leerjaar en een leerling 3^{de} leerjaar in één tafelgroep. De jongsten leren van de oudsten hoe ze zich moeten gedragen.

²¹ Met heuristiek wordt bedoeld: de denkmethoden om tot een oplossing te komen. Heuristieken zijn strategieën om zo efficiënt mogelijk een probleem op te lossen. Voorbeelden daarvan zijn: een probleem opdelen in deelproblemen, regels of formules toepassen, enzovoort.

En ook voor de oudsten zijn er voordelen. Zo verankeren de oudsten soms leerstof door deze uit te leggen aan de jongsten. Ook in de kleuterschool oefenen ze dit al.



Fig. 2. Tafelgroepen in de middenbouw.

“Het gaat erom routines te installeren; als de oudste goed zijn opgeleid, dan helpen zij de jongsten. Je moet dat aanleren aan kinderen. Niet alle kinderen kunnen dat. Sommige kinderen denken: helpen is het antwoord zeggen. De middelsten leren van de oudsten hoe ze moeten zorgen.” (leerkracht)

Soms wordt er ook tussen de bouwen samengewerkt (bv. onderbouw L1-L3 met bovenbouw L4-L6). Zo oefenen de leerlingen van de bovenbouw samen met leerlingen van de middenbouw technisch lezen. Dankzij deze peer-tutoring kunnen alle kinderen van de middenbouw in kleine niveaugroepjes lezen.

De school doet ook regelmatig een ‘carrousel’, hierbij mixen ze de leerlingen van de hele school (zonder de kleinste kleuters) om workshops te volgen bij verschillende leerkrachten en vrijwillige ouders. De bovenbouw en de kleuters werken samen om te lezen of om over de middag te dansen. Op deze manier brengen ze de schoolregel: ‘voor groot en klein zal ik aardig zijn’ onder de aandacht en oefenen de leerlingen dit.

“Ik denk echt wel dat het rustiger is op de speelplaats doordat iedereen (kleuter en lager) samenspeelt, dat is iets instinctiefs, die grote houden zich in... Als onze kleuters alleen op de speelplaats spelen, is het drukker.” (leerkracht)

Infrastructuur in functie van samen leren

Het oude schoolgebouw heeft brede gangen die optimaal gebruikt en ingezet worden als extra werkplekken voor groepjes kinderen of voor individueel werk. Daarnaast werkt elke nest samen met het nest ernaast. Dat wil zeggen dat leerkrachten die in een klaslokaal naast elkaar lesgeven, op elkaar kunnen rekenen om een activiteit samen te doen, om elkaar te hulp te schieten indien nodig en om samen de brede gang te delen. In de kleutergangen zit bijvoorbeeld altijd een K0/K1-klas naast een K2/K3-klas, zodat de oudste kleuters de jongste kleuters kunnen helpen bij een gezamenlijke activiteit.

“Ik had een duplohoek. Dat werkte niet zo goed, want die kinderen (K0-K1) zijn nog te klein om echt iets te bouwen. Maar omdat ik de klas deel, kwam de uilenklas (K2-K3) meebouwen en dan waren mijn kinderen vertrokken, omdat ze verder konden bouwen op wat er al stond.” (leerkracht)

Ook hier gebruikt men de brede gang als speelplek en uitbreiding van de klasruimte. De leerkrachten geven aan dat het soms moeilijk werken is als leerlingen verspreid zitten maar dat een vertrouwensrelatie hebben met de leerlingen, helpt om ze aan het werk te houden.

❖ Zelfstandig leren: routines, heuristieken, executieve functies en het groeiportfolio

Routines en heuristieken

Doordat leerlingen van verschillende leeftijden samenzitten, kunnen leerkrachten flexibel inspelen op het individuele niveau van de leerlingen. Bijvoorbeeld: een leerling van het 3^e leerjaar volgt instructie van taal mee met leerlingen van het 2^{de}. Of een leerling 4^{de} leerjaar volgt wiskunde mee met leerlingen 5^{de} leerjaar. Een leerling heeft zo ook meer tijd om de doelen van een bepaald leerjaar te bereiken.

“Sommige leerlingen hebben drie jaar nodig om sommige doelen te bereiken, op deze manier kan dat.” (leerkracht)

Leerlingen werken met plannings en leren dit al aan in de onderbouw doordat die planning er visueel hetzelfde uitziet als die van de middenbouw. De kinderen krijgen verschillende taken die op het einde van de week klaar moeten zijn. Wanneer leerlingen zelfstandig werken aan de taken in hun planning, heeft de leerkracht tijd om instructie en extra ondersteuning te geven aan een specifiek groepje leerlingen. De leerlingen zelf vinden het vooral leuk om zelf te kiezen wanneer ze welke taak doen.

“Dan moet de juf niet heel de tijd zeggen wat je moet doen. Dat is veel gemakkelijker.” (leerling)

“En dan kan je zelf kiezen wanneer je welke taken doet.” (leerling)

“Je krijgt maandag je planning en vrijdag moet ze af zijn. Op donderdag ga je altijd als leerkracht eens kijken: ‘Hoe ver zit je al? Heb je iets nodig? Lukt het niet? Waarom lukt het niet,...?’” (directie)

Deze manier van leren, vraagt een klas waar rustig gewerkt kan worden. Een aantal routines in de klas zorgen ervoor dat zelfstandig werk mogelijk is. Deze routines zijn gelijkaardig in de verschillende bouwen. Ze worden zelden expliciet inge oefend omdat ze voor de oudsten al een gewoonte zijn geworden, en daardoor doen de jongere leerlingen dit na. Enkele voorbeelden van routines en regels omtrent zelfstandig leren:

- **Werktijd start in stilte**

Alle werktijd start met 15 minuten individueel werken in stilte, nadien komt een moment waar hulp gevraagd mag worden in de tafelgroep of aan de leerkracht. Pas daarna mogen ze rondlopen, bijvoorbeeld om aan andere klasgenoten iets te vragen, spullen te nemen of in de gang te werken.

- **Eerst zelf proberen een oplossing te zoeken**

De leerlingen leren al van in de kleuterschool dat ze het eerst zelf moeten proberen, het daarna aan een klasgenoot mogen vragen en daarna pas aan de leerkracht.

“Als ze hun papiertje niet van de koek krijgen, dan moeten ze eerst zelf proberen, bijvoorbeeld de schaar gaan halen, dan mogen ze het vragen aan iemand en dan pas aan de juf. Ze leren dat al bij ons (de kleuters). Wij leggen de basis.” (leerkracht)

“Als er een kindje (kleuter) naar het toilet moet en die kan dat niet alleen, dan gaat er een ouder kind mee. Dan vraag ik aan de kinderen: Hoe zou je het kunnen oplossen?” (leerkracht)

• Gebruik van hulpkaarten

Om de leerling te stimuleren problemen bij het maken van opdrachten eerst zelf op te lossen, zijn er hulpkaarten (fig. 3). Ze beslissen zelf of ze die nodig hebben bij hun werk. De hulpkaarten zijn geplastificeerd en staan in de klas, bereikbaar voor iedereen. Afhankelijk van de doelen in de bouw, bieden ze hulp voor schrijven (kleine letters, hoofdletters), hulp bij lezen (tweeklanken, leesstrategieën), hulp bij rekenen (honderdveld, visuele ondersteuning bij breuken, tabel voor gewicht -en maateenheden, formules voor berekenen van omtrek en oppervlakte). Ook ander materiaal dat gebruikt kan worden (koptelefoons, hechtingsmateriaal, geodriehoeken of passers) vinden leerlingen op die plek.

“Ik probeer structuur te brengen in waar ze materiaal kunnen vinden, dat dat afgebakend is waar het staat. Daardoor is het rondlopen in de klas ook doelgerichter.” (leerkracht)



Fig. 3. Hulpkaarten en materiaal op een duidelijk plaats in de klas.

Er is naast aandacht voor zelfstandigheid bij de planning en werktijd, ook veel aandacht voor heuristieken of oplossingsmethodes (fig. 4).

Bijvoorbeeld voor het opzetten van projecten, het oplossen van ruzies of voor leesstrategieën en begrijpend lezen.



Fig. 4. Heuristieken voor probleemaanpak (links en midden) en rechts voor begrijpend lezen.

- **Uitgestelde aandacht**

Omdat leerlingen van verschillende leeftijden samen les volgen, zijn er, aangepast aan hun leeftijd, verschillende instructies nodig. Dat vraagt enige organisatie van de leerkracht. Leerkrachten trainen leerlingen daarom in uitgestelde aandacht. Dat betekent dat leerlingen wachten tot de leerkracht bij hun tafelgroep langskomt, maar dat ze ondertussen doorwerken aan andere dingen. Leerkrachten geven aan welke groep verwacht wordt om instructie te volgen en welke taken de andere leerlingen ondertussen maken. Met een rood of groen bord geven leerkrachten aan of ze al dan niet gestoord mogen worden tijdens de instructie. Wanneer het bord rood is, weten leerlingen dat ze beroep moeten doen op andere hulpmiddelen (bv. hulpkarten gebruiken of een klasgenoot uitleg vragen) of dat ze eerst een andere oefening moeten maken.

Aandacht voor executieve functies

De leerkrachten geven aan dat aandacht voor executieve functies erg belangrijk is om het gedrag van leerlingen in de klas te reguleren. In de kleuterschool doen ze dit op een speelse manier, in de lagere school komen de executieve functies steeds explicieter aan bod. Zo is er in de middenbouw aandacht voor zelfkennis door de leerlingen zichzelf te laten evalueren voor en na een toets (fig. 5). De leerkracht laat de leerlingen een tekening maken op de toets, die ze nadien inkleuren. Dit gebruikt de leerkracht nadien als gespreksstarter om de resultaten individueel te bespreken.



Fig. 5. Zelfevaluatie bij een toets.



Fig. 6. Wijzer in executieve functies.

In de bovenbouw gebruiken de leerkrachten de methode 'wijzer in executieve functies'²² om leerlingen te helpen om de executieve functies te begrijpen en makkelijker toe te passen (fig. 6). De metaforen uit die methode komen van pas bij zelfstandig werk, in de kring of om emoties te leren controleren bij ruzies. Bijvoorbeeld 'je kaart opendoen voor je aan een taak begint' en nadenken wat je nog weet (werkgeheugen), 'je anker gebruiken in de kring' en niet zomaar direct zeggen wat in je opkomt (inhibitie) en nadenken wat jezelf rustig kan maken voor je reageert (emotieregulatie). Andere metaforen: planning en organisatie (kompas), taakinisatie (schroef), flexibiliteit (roer), metacognitie en zelfmonitoring (kapiteinspet)

"Uit feedback van een secundaire school komt dat er wel uit. Dat onze kinderen zelfstandig zijn. Ze durven bijvoorbeeld vragen stellen als ze iets niet begrijpen. Bij sommige kinderen uit andere scholen is dat wel een probleem." (directie)

²² Deze [methode](#) (uitgeverij PICA) traint executieve functies en laat leerlingen actief oefenen met de zeven executieve functies. Aan de hand van spelletjes en metaforen leren de leerlingen begrijpen wat de executieve functies zijn.

“Ik kan nu wel veel makkelijker plannen doordat ik dat hier geleerd heb.” (oud-leerling – op bezoek)

Groei zichtbaar maken via een portfolio

Leerlingen houden gedurende hun hele basisschoolcarrière een **portfolio** bij. In dit boek stellen leerlingen leerdoelen op voor zichzelf, verzamelen ze bewijzen dat ze bepaalde doelen bereikt hebben, en reflecteren ze hierover (fig. 7). Het portfolio dient om leerlingen te motiveren, maar ook om leerlingen eigenaarschap te geven over hun eigen leerproces. Wanneer leerlingen zich meer verantwoordelijk voelen voor het behalen van hun leerdoelen, zullen ze zich er ook meer voor inzetten. Daarnaast is het portfolio een vertrekpunt om ook ouders bij het leerproces van hun kind te betrekken. Twee keer per jaar is er een **portfoliogesprek** dat geleid wordt door de leerling zelf, in aanwezigheid van de ouder en de leerkracht. De leerkracht bereidt dit gesprek met de leerling voor door samen te reflecteren over zijn leerproces aan de hand van zijn portfolio. Het gesprek hierover gebeurt soms in de thuistaal, als dit makkelijker te begrijpen is voor de ouders.

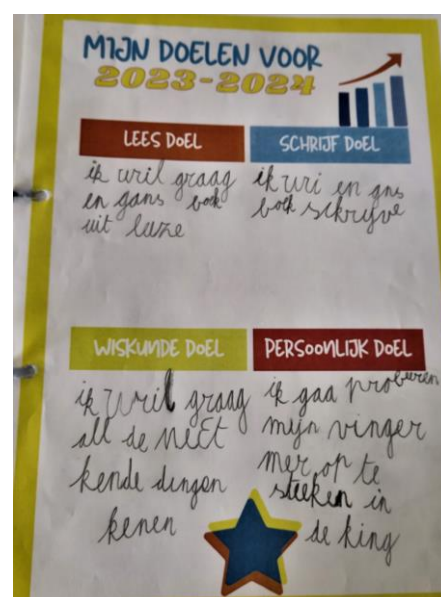


Fig. 7 Doelen vooropgesteld in portfolio.

Twee keer per jaar is er een **kindportret**. In het kindportret bespreken de leerkrachten samen met de ouders de doelen van alle leergebieden voor het kind. In september ligt de focus op de beginsituatie en in januari waar de kinderen staan met betrekking tot de doelen. De school vindt het belangrijk ouders heel goed op de hoogte te houden van de evolutie van hun kind.

“Ouders moeten zeer duidelijk weten waar hun kind staat, qua leesniveau bijvoorbeeld.” (directeur)

“Ze (de kleuters) nemen dit boek (het portfolio) ook vast en tonen dat aan elkaar, die zijn daar echt trots op. Die grotere zien ook zelf al de evolutie.” (leerkracht)

❖ Starten met een zachte landing

Ouders kunnen hun kinderen vanaf 8u naar school brengen. Eén leerkracht is op dat moment aanwezig voor opvang in een klas. In de lagere school gebeurt de zachte landing nog tot in de middenbouw, in de bovenbouw komen de meeste kinderen alleen naar school.

De zachte landing brengt een aantal voordelen met zich mee. De leerkrachten vinden dat ze zo de ouders veel beter kennen en snel informatie kunnen uitwisselen. Soms praten leerkrachten incidenten van de vorige dag uit met de kinderen en eventueel de ouders erbij. Omdat ouders elkaar in de klas zien, kennen ze elkaar beter, wat preventief werkt als er problemen zijn tussen hun kinderen op school.

“Die zachte landing is belangrijk voor het welbevinden, als een kind zich goed voelt gaat het beter presteren.” (leerkracht)

Zeker in het kleuteronderwijs is de zachte landing erg zinvol, bijvoorbeeld om rekening te houden met een kleuter die slecht slaapt of omdat er thuis iets gebeurd is. Doordat de kleuterklassen samengevoegd zijn in de ochtend, blijven broertjes en zusjes ook samen, dat brengt voor sommige kinderen erg veel

rust. Het feit dat ouders meekomen tot in de klas en contact hebben met de leerkracht, maakt het voor veel kleuters gemakkelijker om afscheid te nemen van hun ouders en rustig de dag te beginnen in de klas.

“Het afscheid nemen van de ouders verloopt vlotter doordat ouders en leerkrachten samen aanwezig zijn om een spelletje te spelen of een boekje voor te lezen aan de kinderen. Zo is er een vlottere overgang. Ook ouders ervaren dit zo.” (directeur)

“Ik ga heel eventjes mee kijken en dan ga ik weg, speel jij mee een spelletje met de juf?” (ouder tegen kleuter). “Meestal vertrek ik na 5-10 minuutjes en dan kan ik zonder problemen vertrekken.” (ouder)

❖ Vaste kringroutine: kring – actie – kring

Het kringmoment is een vaste routine bij de start van de dag, zowel in de kleuterschool als in de lagere school. Na het opstarten in de kring en de werktijd in de klas, is er opnieuw een kring om te evalueren of te bespreken hoe alles is verlopen. Elk klaslokaal heeft dan ook een hoek in de klas waar elke dag kringmoment doorgaat (fig. 8). In elke kring gelden er vaste afspraken:

Afspraken in de kring



Als iemand praat dan zwijg ik en luister.



Ik luister naar de kringleider.



Er is plaats voor iedereen in de kring. Geef iedereen plaats. Neem zelf een plaats waar niemand zit.



Vraag het woord.



Spreek in groep de taal die iedereen begrijpt of vertaal voor anderen.



Aardig zijn voor groot en klein.



Geen prutsdingen in de kring.



Drinkfles en koeken- of fruitdoos op de tafel.



Fig. 8. Kring in elk klaslokaal aanwezig.



Fig. 9. Planning die wordt overlopen in de kring.

Elke ochtendkring heeft een vaste structuur, maar de elementen kunnen verschillen van nest tot nest: de kalender en dag- of weekplanning overlopen (fig. 9), kijken welk weer het is, een liedje zingen, de afwezigheden bekijken. In de kleuterschool krijgt de leerkracht assistentie van ‘het kindje van de dag’, in de lagere school wordt gewerkt met een kringleider. De kringleider vraagt wie er wat te vertellen of te tonen heeft. Vervolgens duidt die iemand aan die zijn/haar vinger opsteekt. Deze leerling mag nu iets vertellen of iets tonen. Na de vertelkring overloopt de leerkracht de dagplanning voor iedereen. Naast het feit dat de kring een herkenbare routine volgt en hierdoor rust brengt, is het voor de

leerkracht een belangrijk moment om te zien hoe het zit met de groepsdynamiek die dag en hoe elke individuele leerling erbij zit.

Na de kring komt de actie: de leerlingen gaan aan de slag. De leerlingen van de lagere school krijgen instructie en werken aan hun planning. Op het einde van de (halve) dag, komen de leerlingen terug samen in de kring om te evalueren hoe de dag is geweest, hoe de taken van de planner zijn verlopen en of er taken opnieuw moeten worden ingepland.

Ook op schoolniveau is er een kringmoment: elke week is er een 'afsluitronde' op vrijdagmiddag in de grote zaal. Elk jaar staat een cluster, bestaand uit onder-, midden- en bovenbouw, twee of drie keer op het podium om te tonen wat ze die week geleerd hebben. De laatste vrijdag van de maand viert men ook de jarigen.

"We vragen voor weinig dingen geld op school, maar als iemand verjaart, vragen we 5 euro (in plaats van de klas te trakteren). Hiermee kopen we een traktatie voor iedereen van de school op het verjaardagsfeest." (directie)

❖ Drie kapstokregels en duidelijke speelplaatsregels

Er zijn drie regels die in de hele school gelden: aardig zijn voor groot en klein, binnen rustig werken en goed voor het materiaal zorgen (fig. 10). Alle afspraken op de school worden onder deze drie kapstokregels geplaatst en herhaald. De leerlingen leren ook altijd waarom een regel of afspraak geldt. Het aanbrengen en herhalen gebeurt in de kleuterklas. Het feit dat het er slechts drie zijn, helpt om ze toe te passen. Sommige regels, zoals het stilteteken, gebruiken ze in de hele school: de leerkracht steekt de hand in de lucht om het stil te maken en leerlingen doen dit na.

De regels op de speelplaats worden aangepast naargelang de noden. Zo was er tijdens de lange speeltijd op de middag vaak heel veel ruzie tijdens het voetballen. Daarom mogen de kinderen nu enkel tijdens de korte speeltijd voetballen en tijdens de middag wordt er telkens een ander spel gespeeld dat op voorhand vastligt per maand (tussen 2 vuren, basketbal,...). Deze regels hangen omhoog op de speelplaats zodat ze duidelijk zijn voor iedereen (fig. 11). Op de speelplaats kwam ook een rustzone met duidelijke regels (fig. 12): de rustplek binnen (in de zetels) mag enkel gebruikt in de ochtendspeeltijd en tijdens de middagspeeltijd. Er staat ook aangegeven wat kinderen kunnen doen op de zones van rust, spel of sport (fig. 13).

"Als we studenten hebben, dan zetten we die ook mee in op de speelplaats, want als er conflicten zijn, is dat vaak in de middagspeeltijd, omdat die zo lang (anderhalf uur) duurt." (directeur)



Fig. 10. Schoolregels.



Fig. 11. Het overzicht van de middagspelen (links) en wanneer wat mag (rechts).



Fig. 12. De rustzone buiten.

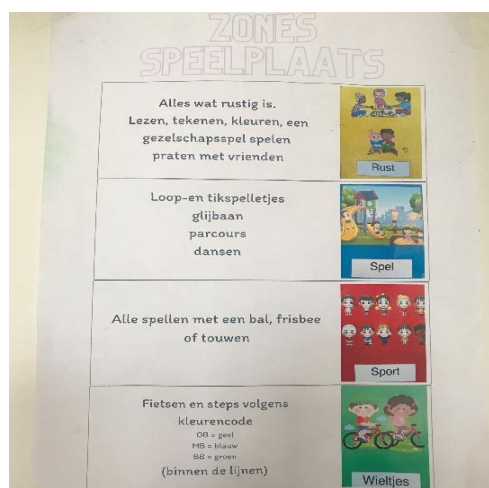


Fig. 13. Het overzicht van wat er waar gespeeld kan worden op de speelplaats.

❖ Aandacht voor emotieregulatie

“Wat wij ook doen is tijd nemen: hoe is het geweest op de speelplaats? Soms komen ze over hun toeren toe door de voetbal. Als je daar geen oog voor hebt en denkt ‘ik moet mijn les geven’, dan staat het kot op stellen (...) Praat met elkaar, luister van mens tot mens en doe tegen iedereen vriendelijk.” (leerkracht)

In de klas geven de leerkrachten aandacht aan emoties en het reguleren ervan. Zo is er in de onderbouw een spanningsthermometer waarop kinderen zich kunnen positioneren (fig. 14). Dat kan een aanleiding kan zijn tot een gesprek, bijvoorbeeld na de speeltijd. Ook in de bovenbouw blijft er aandacht voor het ontladen van negatieve gevoelens of spanning in de klas: door tekenen, bewegingstussendoortjes of humor,... Leerkrachten geven ook aan dat ze doordat ze hun leerlingen zo goed kennen, weten wat hen triggert en zo ook preventief kunnen werken aan klasmanagement.

“De piekergedachten steken we af en toe in een pot en die gaan we op het einde van het jaar verbranden. Bijvoorbeeld mijn piekergedachte is dat de ruzie tussen mijn papa en mijn opa opgelost is.” (leerling)



Fig. 14. Gevoelsmeter en gevoelsmonsters in de onderbouw.

De leerkracht van de middenbouw geeft *mindfulness* aan de hand van verhalen die worden voorgelezen en doet bepaalde bewegingsmomenten (stretchen, brullen als een leeuw) waarbij leerlingen hun emotie kunnen kanaliseren. Bedoeling van de leerkracht is dat kinderen zich beter bewust worden van hoe ze zich voelen en wat ze kunnen doen als ze spanning ervaren. Ook in de middenbouw en bovenbouw hebben leerkrachten aandacht voor spanningsontlading bij ruzies of problemen. In de bovenbouw gebruikt de leerkracht de toerenteller uit de methode 'wijzer in executieve functies'. Deze symboliseert emoties herkennen en erkennen.

"Bijvoorbeeld als ze aanduiden op de thermometer dat ze erg gespannen zijn, dan vraag ik wat hen zou kunnen helpen: even 5 minuten gaan voetballen op de speelplaats met een timer of even met iemand praten in de gang." (leerkracht)

"Emoties onder controle houden en leren zien bij anderen gebruik ik het meest van de executieve functies. Dan vraag ik bijvoorbeeld na de speeltijd: waar staat je wijzertje?" (leerkracht)

"Bij mij helpt het als ik ruzie heb om mij even af te leiden, of om even rond te lopen." (leerling)

❖ Herstelgericht werken

Als er toch ruzie is, bespreken de kinderen met behulp van de leerkracht hoe ze het anders hadden kunnen aanpakken. De leerkracht is hier het rolmodel om kinderen te leren hoe ze conflicten kunnen uitpraten. De kinderen geven zelf aan als er iets moet besproken worden in het eigen nest of gaan naar

andere nesten om iets uit te praten. De leerkrachten gebruiken geen vaste methodiek om dat te doen, maar baseren zich wel op de principes van herstelgericht werken. Soms gebruikt de leerkracht van de bovenbouw de denkhoeden van De Bono²³, bijvoorbeeld om bijvoorbeeld een flapuit even in een andere rol te plaatsen.

“Je moet dat kinderen (kleuters) ook leren, soms observeer je even op een afstand of ze het zelf kunnen oplossen. We leggen de verantwoordelijkheid daar ook bij de kinderen of doen het in de kring.”
(leerkracht)

“Altijd als er ruzie is op de speelplaats, dan zien leerkrachten dat en dan praten wij erover.” (leerling)

De leerkrachten zijn het erover eens dat er weinig wordt gestraft op de school en dat, na een gesprek waarin ze nadenken over de gevolgen, de leerlingen opnieuw alle kansen krijgen. Deze manier van werken ligt in de lijn van de Jenaplanwerking: zelfverantwoordelijkheid leggen bij de leerlingen.

“De toiletten van de bovenbouw zijn nu gesloten, omdat de leerlingen op de muren getekend hadden. Ik ben dan niet kwaad, ik doe gewoon het toilet op slot. Ik weet ook wel dat er van die 200 misschien vier zijn die dat gedaan hebben. Die zijn dat eerlijk komen opbiechten en dan hebben ze een oplossing gezocht: de meisjes hebben de muren gepoetst en de jongens zullen in de vakantie moeten komen schilderen. De kinderen moeten het dan zelf goed maken.” (directeur)

De leerkrachten beseffen dat deze keuze voor zelfverantwoordelijkheid bij kinderen leggen en nadruk op herstel niet voor alle ouders en kinderen even evident is. Sommige kinderen profiteren van deze manier van werken, waardoor ouders vinden dat leerkrachten niet streng genoeg zijn. Toch merken ze dat blijven inzetten op verbinding op langere termijn loont.

“Het is hier geen strak regime. Als scholen op zoek zijn naar stil-zwijg-luister, dan ga je dat hier niet vinden. Kinderen krijgen heel veel vrijheid om te ontdekken, om te bewegen vanuit vrijheid en vertrouwen. Als dat wordt misbruikt dan spreken we die aan en dan sturen we dat bij.” (leerkracht)

❖ Ouders als partner betrekken en aandacht voor de diverse context van leerlingen

Ouders zijn heel erg welkom in de klassen om mee te helpen om te lezen, projecten te begeleiden, iets te komen vertellen over hun hobby of werk,... De leerkrachten merken dat het een blijvende investering vraagt om ouders te betrekken bij de werking, maar ook dat het zeer zinvol is, ook voor klasmanagement, om een goede band met ouders te hebben. Ouders bepalen immers mee in welke mate leerlingen zich voor school inzetten. Daarom ook de keuze om de kinderen zelf het portfolio te laten voorstellen op het oudercontact, zo is de kans groter dat de ouders aanwezig zijn. Ook naast de lessen proberen ze te werken aan een ‘oudercommunity’ die elkaar ontmoet op school en de school als een warme plek ervaart. Zo komen ouders kijken naar het forum op het einde van de week. Er is

²³ Met zijn zes denkhoeden beschrijft De Bono zes manieren om situaties te beschouwen. De verschillende denkhoeden stimuleren om situaties vanuit een ander perspectief te benaderen en op die manier een completer beeld te krijgen. De zes denkhoeden van De Bono staan voor (1) emotioneel denken (rode hoed), (2) objectief-analytisch denken (witte hoed), (3) negatief-kritisch denken (zwarte hoed), (4) positief denken (gele hoed), (5) creatief denken (groene hoed) en (6) beschouwend-controlerend denken (blauwe hoed).

ook drie keer een optreden van het koor van de midden- en bovenbouw en ook de ‘zachte landing’ in de ochtend is een dagelijkse kans voor ouders om elkaar te ontmoeten.

“Er was eens een mama gevallen en die is met de ambulance afgevoerd. Wij hebben daar als school niets voor moeten doen, haar vier kinderen konden allemaal bij iemand terecht na school. We hebben echt een goede oudercommunity, waarin kansrijk - kansarm niet veel rol speelt.” (directeur)

Om alle ouders en leerlingen bij de school te betrekken en hen een ‘thuisgevoel’ te geven op school, is het belangrijk aandacht te hebben voor de context van leerlingen. De school is zich bewust van de mix van kansrijke en kansarme leerlingen, van alle verschillende talen die leerlingen thuis spreken, en de diverse roots van leerlingen. In de leraarskamer en in de gangen hangen bijvoorbeeld alle verschillende thuistalen van leerlingen omhoog. In een projectwerk berekenden leerlingen bovendien zelf hoeveel leerlingen en schoolpersoneel een Afrikaanse afkomst hebben. Ook die resultaten hangen omhoog in de gangen. Daarnaast neemt de school haar rol als brugfiguur op om ouders in armoede te helpen naar externe hulporganisaties of door zelf een bijdrage te leveren voor leerlingen die anders schoolmiddelen of -uitstappen zouden missen. Tot slot vertelt de directeur dat hun school in een transitzone ligt waar veel vluchtelingen worden opgevangen. Dat maakt dat er soms leerlingen met een vluchtelingachtergrond naar school komen die vaak maar tijdelijk op school blijven. Het team is zich bewust van de achtergrond van deze leerlingen en gaat er zorgzaam mee om.

Tips van de school

Leerkrachten en directie somden samen enkele tips op:

- Wees verwonderd, er is zoveel mogelijk
- Denk samen na over waarom je iets doet en leg het uit aan kinderen en ouders
- Omring je school met een sterk netwerk
- Zet in op de relatie met de leerlingen, wees authentiek, speel geen rol

“Als kinderen voelen dat je echt bent en dat de relatie goed zit, dan kan je zoveel verwezenlijken met hen! En kinderen zijn langer op school dan bij de ouders. Als wij al niet liefdevol en warm kunnen omgaan met kinderen als ze geen veilige thuis hebben... Besef wat je kan betekenen voor die kinderen, niet alleen op kennis overbrengen, maar ook over wie je als mens bent.” (leerkracht)

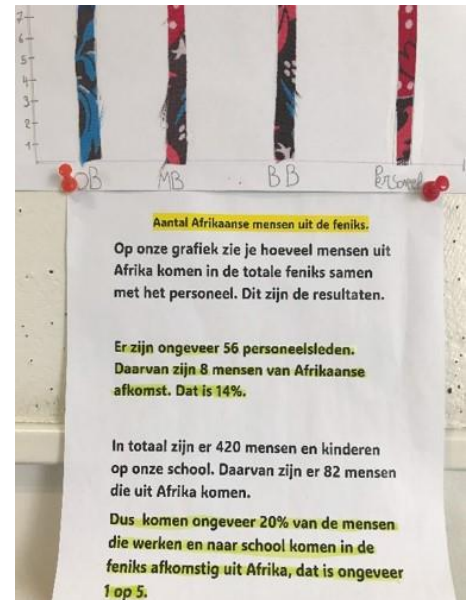


Fig. 15. Project van leerlingen: statistieken over het aantal leerlingen en schoolpersoneel met Afrikaanse roots.

St-Pietersschool Mechelen (basisonderwijs)

Vanuit een brede schoolwerking en verbinding met ouders, leerlingen en leerkrachten gestructureerd werken aan zelfredzaamheid en verdraagzaamheid.

Schoolcontext

- Basisonderwijs
- Beleidsteam: directeur, zorgcoördinator kleuteronderwijs, zorgcoördinator lager onderwijs, brugfiguur
- Aantal leerkrachten: 30
- Aantal leerlingen: 370
- 60% indicatorleerlingen

Inhoud

Samenvatting	244
Wat is de aanleiding?	244
Waar wil de school op inzetten?	245
Vanuit een gedeelde visie werden <i>Gouden Regels</i> opgesteld voor de leerlingen en voor het schoolteam	245
Werkgroep Verbindend Schoolklimaat.....	247
Aanwezigheid van een brugfiguur	247
Gelijke onderwijskansen ook als je het financieel moeilijk hebt	248
Ouders betrekken via de 'brede school'-werking.....	248
Wat doet de school concreet?	249
Doelen rond positieve relaties op school	249
Met een zachte landing de dag beginnen	249
Na de zachte landing volgt een 'proactieve cirkel'	250
Herstelgericht werken door leerkrachten en leerlingen	251
Sociaal emotioneel leren: gevoelens herkennen in functie van conflictpreventie.....	252
Vijfstappenplan bij ordeverstoringen	254
Gestructureerde didactiek met oog voor zelfredzaamheid.....	255
Diverse initiatieven om ouders een stem geven en participatie te stimuleren.....	257
Verantwoordelijkheid geven aan leerlingen.....	258
Oudercontacten waar de leerling de leiding neemt in het gesprek met leerkracht en ouders	258
Aandacht voor de verschillende culturen op school	259
Tips van de school	260

Samenvatting

De St-Pietersschool in Mechelen kiest voluit voor verbinding tussen leerlingen, leerkrachten en ouders enerzijds, en voor structuur voor leerlingen anderzijds. Ze werkten van 2017-2020 intensief samen met de organisatie PROS²⁴ (Positieve Relaties op School) van Stad Mechelen om een veilig leerklimaat te creëren waar positieve relaties centraal staan. Samen met PROS werkten ze aan “Gouden Regels” voor de leerlingen en voor het schoolteam. Ook implementeerden ze praktijken rond herstelgericht werken (waaronder het installeren van pro-actieve cirkels). Om ervoor te zorgen dat alle leerlingen zich thuis voelen op school, speelt het schoolteam in op verschillen maar vooral op gelijkenissen in cultuur, sociale achtergrond, religie en thuistaal van leerlingen. Door in te zetten op gelijke kansen met diversiteit als kracht, willen ze alle leerlingen tot leren brengen. Daarbij zet de school sterk in op coöperatieve leerstrategieën, zelfstandig leren bij leerlingen en emotieregulatie. Dit versterkt niet alleen het leren van de leerlingen, maar heeft ook een positief effect op het klasmanagement, aldus de leerkrachten. Verder zet de school in op verbinding met de ouders via verschillende initiatieven. Zo werd het een open, brede school die samenwerkt met verschillende organisaties en verenigingen uit de buurt. Er is bijvoorbeeld een maandelijks forum waar ouders welkom zijn, een wekelijks koffiemoment, taallessen Nederlands voor anderstalige ouders, buitenschoolse activiteiten voor leerlingen met partnerorganisaties uit de buurt ... Ook de werkgroepen ‘Verbindend schoolklimaat’ en ‘Kansenbevordering en diversiteit’ waarvan de brugfiguur voltijds deel uitmaakt, maken van de schoolomgeving een hechte gemeenschap. Zo vergroot de St-Pietersschool de leermotivatie van leerlingen en investeert ze in een netwerk om leerlingen zo goed mogelijk te ondersteunen.

Wat is de aanleiding?

Toen de nieuwe directeur startte in 2014, liet die zich inspireren door de vier bouwstenen van het onderzoek ‘Samen tot aan de meet: alternatieven voor zittenblijven’. De directeur zette naast de eerste drie bouwstenen organisatie, evaluatie en didactiek ook sterk in op de schoolvisie rond ‘leefklimaat’. Hierbij was aandacht voor drie aspecten: ouderbetrokkenheid, positieve leerkracht-leerling relatie en het versterken van het netwerk rond de school. Door zijn voorgaande job in een school in Molenbeek had hij gezien welke positieve impact een sterk netwerk van de school en een goede band met ouders had.

“Natuurlijk staat het leren van leerlingen centraal. Dat alles ten goede komt van het leren van de leerlingen. Maar de tegenstelling die je in de maatschappij ziet tussen welbevinden van leerlingen en het cognitieve, daar kunnen we ons niet in vinden. Wij denken dat die twee elkaar versterken en proberen hier beide aan bod te laten komen.” (directeur)

De school had op dat moment een zwak netwerk van ouders en vrijwilligers die zich verbonden aan de school. Daarnaast was de school weinig divers, met veel kansarme leerlingen uit de buurt en ouders met een beperkte kennis van het Nederlands. Ouders van kansrijke kinderen uit de buurt kozen vaak voor een school buiten Mechelen. Via de Stad Mechelen kreeg de school de kans om mee te doen aan een project rond herstelgerichte scholen (2014) en een project van PROS (2017). Dit de start om de ideeën rond verbinding met leerlingen en ouders heel concreet te gaan uitwerken.

²⁴ [PROS](#), organisatie van Stad Mechelen die inzet op positieve relaties op school.

Waar wil de school op inzetten?

- ❖ Vanuit een gedeelde visie werden *Gouden Regels* opgesteld voor de leerlingen en voor het schoolteam

De kern van het beleid van St Pieters zit in een verbindend schoolklimaat met positieve relaties tussen alle betrokkenen van de school. Om dit beleid te verankeren in de school, werkten ze intensief samen met PROS. Via PROS professionaliseerde het schoolteam zich in herstelgericht werken. Vervolgens werd er samen gewerkt aan een gedeelde schoolvisie die zich representeert in de *Gouden Regels*: in de eerste plaats zes *Gouden Regels* voor leerlingen die gelden op de hele school, daarnaast ook tien *Gouden Regels* voor het team.

Zes Gouden Regels voor leerlingen, die gelden op de hele school

Samen met de hele school, leerlingen en leerkrachten, werden de ‘gouden regels’ opgesteld (fig. 1). Deze regels gelden voor alle leerlingen, in alle klassen en hangen op in de hele school. Het achterliggend idee is: Wat heb je nodig om elke dag goed te kunnen leren? De regels zijn opgedeeld in: ‘zorgen voor jezelf’, ‘zorgen voor de ander’ en ‘zorgen voor de omgeving’.



Fig. 1. De Gouden schoolregels die ophangen in de gang (links) en aan de ingang van de school (rechts).

“Het helpt echt dat je op 1 september bij de kleuters al een stilteteken hebt of de zin: ‘Stop en dan houdt het op’. Dat is heel dankbaar, die regels in de school die bijna geen extra uitleg nodig hebben, zeker voor kinderen met nog weinig taal.” (leerkracht)

“Nog regels zijn: we zijn eerlijk, we houden de school netjes. In het derde en vierde waren er veel kinderen die hun potlood in twee deden of zo superlang slijpen, die zorgden niet voor hun materiaal en dan zegt de juf ‘wij hebben die regels niet voor niets’ en dan bespreken we dat in de kring.” (leerling)

Ook hier een duidelijke preventieve poot: wat de schoolregels zijn, leren leerlingen in de *Gouden Weken*²⁵. Op basis van de schoolregels, maakt de klas ook samen klasafspraken.

“Bijvoorbeeld: we brengen ons materiaal mee. Zo niet van ‘Oh juf. Mijn balpen ligt nog thuis’. Of ‘oh nee, ik heb mijn huiswerk niet mee.’ (...) Zij hebben dat zelf aangebracht. Ja, ok, die klasafspraken maak je samen met je leerlingen, maar wel gebaseerd op de gouden regel ‘zorg dragen voor materiaal.’ (leerkracht)

De schoolregels worden ook ingezet om het gedrag van leerlingen formeel en informeel te evalueren. Zo betrekken leerkrachten de regels als iets moeilijk liep qua gedrag of evalueren kinderen zichzelf aan de hand van de schoolregels.

“Dan zeg ik bijvoorbeeld: jij bent niet zo vriendelijk naar jouw klasgenoten en als iemand aan jou vraagt om te helpen, dan zeg je: ik doe dat niet graag. Dat is eigenlijk ook niet heel behulpzaam, toch?” (leerkracht)

Op het rapport komt een evaluatie van de schoolregel die in de kijker staat aan de hand van sterren. De leerkracht evalueert dit na een gesprek met de leerling.

“1 van de 6 regels komt op het rapport, dat zie je met die pijl. Daar staat dan een tekstje bij en dan krijg je sterren.” (leerling)

“En dan kunnen leerlingen zelf ook in de gang met een kaartje gaan kijken: welke gouden regel heb ik nu niet gerespecteerd? Hoe zou ik dat volgende keer anders doen of zou ik dat anders kunnen aanpakken? En daarover gaan we met de betrokken kinderen ook in gesprek. Ze weten vaak perfect over welke regel het gaat. Ze moeten dan zelf op papier zetten wat is misgelopen.” (leerkracht)

Gouden Teamregels voor het team dat samen het schoolbeleid uitdraagt

Het beleid van de school vraagt een grote draagkracht van het team. Hier speelt het beleidsteam op verschillende manieren op in. Enerzijds selecteert de directie nieuwe leerkrachten die bewust kiezen voor dit schoolproject en die hiervoor ook de nodige competenties hebben. Anderzijds bewaakt het beleidsteam de draagkracht door veel reflectiemomenten in te bouwen op pedagogische studiedagen en vergaderingen. Bijvoorbeeld door het klasoverleg, waarin de zorgcoördinator en/of directie een gesprek doen met de parallelcollega's. Daarnaast reflecteert het schoolteam tijdens het klasoverleg ook telkens over hoe ze samenwerken als team. Hierdoor kan iedereen leren van elkaar en blijven ze samen achter de visie van de school staan. Leerkrachten ervaren ook bij de dagelijkse werking veel steun van elkaar, zowel in de samenwerking in het team als in het omgaan met leerlingen die moeilijk gedrag vertonen.

“Het feit dat je goed overeenkomt met je parallelcollega's, zorgt ervoor dat je meer klasoverschrijdend gaat werken en meer samen doet. Doordat ik alle leerlingen van het zesde al ken, blijf je daar connectie mee hebben, dat is belangrijk.” (leerkracht)

²⁵ De *Gouden Weken* zijn de eerste weken van het schooljaar waarin het bouwen aan een positieve groepsdynamiek en het aanleren van de schoolregels en klasafspraken centraal staan. Op die manier vormen de *Gouden Weken* de basis voor het verdere verloop van het schooljaar.

Naast de gouden regels, die voor de leerlingen werden opgesteld, maakte het team ook ‘gouden regels’ (fig. 2) voor het schoolteam om zo een gedeelde taal te hebben. Bijgevolg konden ze elkaar aanspreken als de regels niet werden nageleefd.

“Ik denk dat dat wel verschil maakt. In een discussie op een vergadering en iemand is het niet eens met uw mening, kan je dat ook op een andere manier zeggen, of je daarna verontschuldigen en zeggen: kijk ik was het daar niet mee eens, maar jij mocht dat wel zeggen.” (leerkracht)

Gouden Regels voor het team:

1. We bewaken onze eigen grenzen en staan open voor feedback.
2. We nemen onze verantwoordelijkheid om samen school te maken.
3. We kunnen in wederzijds vertrouwen zeggen wat we voelen en wat onze noden zijn.
4. We geloven in de kracht van complimenten.
5. We gaan in gesprek met elkaar en niet over elkaar. Een conflict lossen we op met de betrokken partijen.
6. We respecteren dat we allemaal gelijkwaardig zijn. Iedereen heeft zijn kwaliteiten, we zetten de diversiteit in onze school in als kracht.
7. We hebben toezicht tot het proces van besluitvorming en beschikken over de nodige informatie.
8. We krijgen ruimte om te experimenteren en ondersteunen elkaar in dit proces.
9. We gaan positief met elkaar om en gaan constructief aan de slag met negatief gedrag.
10. We dragen de visie van de school uit.



Fig. 2. Gouden Regels voor het team.

Naast de *Gouden Regels* werd ook een werkgroep opgericht voor het verbindend schoolklimaat, werd een brugfiguur aangesteld en besteden ze veel aandacht aan gelijke onderwijskansen. Dat doen ze met een brede schoolwerking waar ze ouders sterk bij betrekken.

❖ Werkgroep Verbindend Schoolklimaat

Leerkrachten in de werkgroep ‘verbindend schoolklimaat’ zetten in op de verbindende relaties tussen leerlingen op school. Ze werken hiervoor bij de start van het schooljaar de *Gouden weken* uit en brengen blijvend de schoolregels onder de aandacht. Bijvoorbeeld door opdrachten te geven voor een klas of de hele school, bijvoorbeeld de *Gouden schoolregels* omzetten in een vreemde taal. Elke maand brengt dit team een andere regel onder de aandacht, dat maken ze visueel door een gouden pijl bij de gouden regel.

“In het derde leerjaar vertaalden we de regels naar een Europese taal omdat Europa in de kijker staat. We hebben dan zelf een taal gekozen, die niemand sprak, omdat ze anders misschien het gevoel hadden: ‘juf vindt mijn taal leuker.’” (leerkracht)

❖ Aanwezigheid van een brugfiguur

De brugfiguur is al sinds 2014 aangesteld door de school en sinds dan een belangrijke spil in het netwerk van deze school, zowel voor ouders als voor externe hulporganisaties. Ze is aanspreekpunt voor ouders op verschillende manieren: ze staat twee keer per week aan de schoolpoort, ze gaat soms mee op huisbezoek met de zorgcoördinator, ze fungeert als tolk Berbers of Arabisch indien nodig, ze

ondersteunt bij moeilijke gesprekken. Kortom, ze zorgt voor een sterke verbinding tussen ouders, leerling en school.

Ze onderhoudt daarnaast het contact met de vele partners in het netwerk van de school en brengt zo extra projectmiddelen binnen. Tot slot organiseert ze verschillende initiatieven vanuit de werkgroep 'Kansenbevordering en diversiteit'.

"We doen mee met zoveel mogelijk projecten die een sociale impact hebben. Probleem is alleen dat twee of drie jaar vaak te kort is om iets te bestendigen. Dus je hebt extra middelen nodig, die komen van welzijnszorg, de Stad Mechelen, koning Boudewijnstichting,..." (vrijwilliger schoolraad)

❖ Gelijke onderwijskansen ook als je het financieel moeilijk hebt

Gelijke kansen voor iedereen, brengt de school op verschillende manieren in de praktijk. Zowel door differentiatie in de klas, door gemengde werkgroepen van ouders en leerkrachten, door samenwerking met diverse partners en projecten.

Binnen de werkgroep 'Kansenbevordering en diversiteit' staat de deelwerkgroep solidariteitsfonds (GEKKO fonds) kansarme gezinnen bij. Daarin zit de directie, de brugfiguur, een zorgondersteuner van de kleuters, een ouder, iemand van het schoolbestuur en van het secretariaat. Samen bekijken ze discreet welke ouders in aanmerking komen voor een solidariteitsbijdrage zodat de kinderen van deze ouders deel kunnen nemen aan schoolse activiteiten. Soms financieren ze ook de opleg voor logo of kiné of zoekt de deelwerkgroep een buddy zodat kinderen naar de logo of kiné kunnen geraken. Hierbij is steeds aandacht voor zelfverantwoordelijkheid van ouders in de opvoeding van hun kind en verwijzen ze ook vaak door naar instanties binnen hun netwerk, zodat ze de bestaande organisaties of middelen kunnen inzetten.

"Alleen gratis warm eten geven op school is niet zinvol, ouders nemen hun rol dan zelf niet meer op."
(vrijwilliger van de schoolraad)

"Doorverwijzen doen we heel vaak, ook om onze grenzen te bewaken: een school is niet het OCMW."
(brugfiguur)

De school zorgt ervoor dat activiteiten altijd betaalbaar zijn. Zo is er één keer per jaar een ontbijtactie aan 1 euro, is er op woensdag gratis fruit op school, komt de ontbijtkar van foodsavers een keer per week met gezond ontbijt (met granen, yoghurt, noten, rijstkoeken,...), zijn er vrijdag na schooltijd drankjes in het park aan 0,5 euro en de feesten betaalbaar voor iedereen.

❖ Ouders betrekken via de 'brede school'-werking

Bij de start van de nieuwe directie, verdween de fysieke lijn aan de schoolpoort. Ouders mochten binnenkomen om hun kinderen af te zetten op de speelplaats of in de klas.

"Ik heb direct de kaart getrokken om ouders een stem te geven binnen de schoolorganisatie. Dat zorgt ervoor dat ze zich gehoord voelen. Door die buiten te sluiten en te zeggen: 'Jij komt de klas niet binnen', heb je geen 'gedoe' maar heb je ook geen kans om elkaar te ontmoeten, dingen te doen, de werking te ondersteunen, mee op uitstap te gaan, een interessante ouder binnen te halen die iets komt vertellen over zijn job, samen te koken of voor te lezen." (directeur)

In 2015 deed de school mee aan het project 'School in zicht' van de Stad Mechelen, waarna ze meer kansrijke ouders uit de buurt aantrekken. Het publiek verandert langzaam van een concentratieschool met voornamelijk kansarme leerlingen, naar een school met meer evenwicht tussen kansarme en kansrijke gezinnen. Daarnaast breidde het netwerk van de school ook uit door buitenschoolse activiteiten te organiseren in de schoolinfrastructuur, door een ouderraad te installeren, door koffiemomenten te organiseren voor (anderstalige) ouders.

"Over het koffiemoment werd soms wat smalend gedaan: 'wat is hier nu eigenlijk de relevantie van?' Ik ben ervan overtuigd: 'projecten beginnen klein, mensen spreken elkaar aan en worden promotoren voor je project. Zij maken reclame en gaan het opnemen voor je school.'" (directeur)

Wat doet de school concreet?

❖ Doelen rond positieve relaties op school

In 2014 na de school deel aan een pilootproject van de stad Mechelen 'Herstelgerichte scholen van a tot z' om te werken aan positieve leerkracht-leerling relaties. Het gedachtengoed van herstelgericht werken breidde de school in 2017 uit met ideeën rond verbindend schoolklimaat. Hiervoor werkte het leerkrachtenteam gedurende drie schooljaren samen met PROS en LIGANT²⁶ een aanpak uit die inzet op het ondersteunen van een positieve leerkracht-leerling relatie op school.

Van 2017 – 2020 werkten het leerkrachtenteam in samenwerking met PROS en drie andere projectscholen, een actieplan uit rond positieve relaties. Ze stelden hiervoor samen een aantal doelen op: meer blijde leerkrachten en blijde leerlingen, meer aandacht voor existentieel leren²⁷ naast instrumenteel leren, een veilige rustige leefomgeving, meer samenwerking tussen leerkrachten, meer verantwoordelijkheid voor leerlingen, leerkrachten en ouders, en het versterken van het leerproces van leerlingen. Bovenstaande zes doelen vertaalden de deelnemende scholen in verschillende actieplannen die PROS ook na het driejarig project bleef ondersteunen.

❖ Met een zachte landing de dag beginnen

Samen met PROS installeerde de St-Pietersschool ook de 'zachte landing'. Dat wil zeggen dat ouders hun kinderen (kleuters) of leerlingen zelfstandig (lagere school) meteen naar de klas komen wanneer ze 's morgens aankomen op school. Op die manier komen leerlingen één voor één rustig de klas binnen, kunnen ze zich in stilte bezig houden en hun boekentas al leegmaken (huiswerk afgeven, brooddoos weleggen, enzovoort). Zeker in het kleuteronderwijs blijkt de zachte landing waar ouders mee tot in de klas komen een grote meerwaarde. Ze kunnen er nog een praatje te doen met de leerkracht, helpen om de jas, schooltas of brooddoos op zijn plek te leggen of wat spelen met hun kind. De leerkracht zet speelgoed klaar waar ze mee kunnen spelen, bijvoorbeeld binnen het thema van dat moment. De impact op klasmanagement is voor deze kleuterleerkracht voelbaar:

²⁶ LIGANT, LIGANT is een netwerk voor kinderen en jongeren met een psychische kwetsbaarheid en hun context. Alle netwerkpartners staan in verbinding met elkaar waar de grenzen van de ene organisatie overvloeit in mogelijkheden van de andere.

²⁷ Existentieel leren zet in op identiteitsvorming, relationele vaardigheid, op omgaan met gezag, frustraties,... Het is een begrip dat Johan Deklerck gebruikt. Hij stelt dat hier vaardig worden helpt bij het instrumentele leren en is een noodzakelijke verrijking voor ons functioneren als volwassene.

“Je voelt ondertussen ook aan als kinderen nog even meer tijd nodig hebben. Dan laat ik ze nog even landen, dan heb je daarna meer leerwinst.” (leerkracht)

In de lagere school mogen de ouders tot aan de deur maar niet meer mee in de klas. Leerlingen zien vooral de voordelen dat ze niet buiten moeten wachten en door de zachte landing nog iets kunnen afwerken in de klas voor de schooldag begint. Leerkrachten uit de lagere school vinden de zachte landing niet altijd even evident. Ze vinden het een logische overgang van de kleuterklas naar de langere school, maar het zorgt in de middenbouw soms voor een rommelige start bij het leren.

“Ze zijn dan Yenga aan het spelen en dan gaat de bel, ja die krijgen dat niet opgeruimd, zo abrupt stoppen. Ik merk dat ik dan zelfs veel meer overprikkeld aan de dag start.” (leerkracht)

❖ Na de zachte landing volgt een ‘proactieve cirkel’

In schooljaar 2017-2018 werd het ‘cirkelen’ ingevoerd. Elke dag start sindsdien met een proactieve cirkel²⁸. Via de ondersteuning van PROS leerden leerkrachten om die verbindende klasgesprekken te voeren. In een proactieve cirkel gelden enkele regels die actief worden ingeoefend en toegepast in de klas (fig. 3 en 4). Bij de jongste kleuters visualiseert men de regels met tekeningen, bij de oudste kleuters met pictogrammen en in de lagere school met geschreven regels. In alle klassen hangen dezelfde cirkelregels op, aangepast aan de leeftijd van de kinderen. Dat is duidelijk voor de kinderen en helpend als een (vervang)leerkracht de klas overneemt.

“Bij ons [bij de kleuters] staat de kring heel centraal op school. Wij proberen de kleuters ook al echt te leren: mijn toverstaf is mijn praatstok, wanneer dat kindje die de toverstaf heeft, dan kijk je naar dat kindje en luister jij daarnaar en moet jij even wachten. Dat is heel moeilijk, hè? Stilzitten is ook heel moeilijk, dus op momenten dat we dat verwachten oefenen we, dan wordt er echt even stil gezeten op de bank.” (leerkracht)



Fig. 3. Kringregels gevisualiseerd bij kleuters (links) en eerste graad (rechts).

²⁸ Een proactieve cirkel is een klasgesprek waarbij iedereen leert om aandachtig en respectvol te luisteren naar elkaar. Leerlingen leren spreken met technieken van verbindende communicatie. Doordat iedereen aan bod komt, krijgt elke leerling de kans om over een bepaald onderwerp iets te zeggen. Hierdoor werkt men aan verbondenheid en een positieve klassfeer.



Fig. 4. Kringregels gevisualiseerd in de tweede en derde graad.

Op verschillende dagen van de week heeft de kring in de lagere school een andere inhoud of is er een duidelijke taakverdeling. Zo blikken ze op maandag terug op het weekend: 'Waar werd je gelukkig van dit weekend? Wat is het lekkerste dat je gegeten hebt?' Hiervoor worden soms vragen uit de gespreksstarters voor kinderen gebruikt, bijvoorbeeld: Wat moeten ouders hun kinderen absoluut aanleren? Op andere dagen bespreekt iemand als journalist het nieuws en volgt hiervoor Karrewiet of 'de kaartlezer'. Vervolgens vertelt iets over twee landen. De meeste leerlingen vinden de kring een goede start van de dag en geven aan dat het interessant is omdat ze iets bijleren.

"Ons hart spreekt, je mag zelf kiezen wat je zegt. Je moet niet nazeggen, je mag ook passen. Soms wordt een extra rondje gedaan voor kinderen die het nog niet wisten." (leerling)

Leerkrachten ervaren door de kring ook effectief een verschil in klasmanagement. Ze merken dat de kring emoties helpt te reguleren, zowel voor leerkrachten als voor leerlingen. Het zorgt voor verbinding met de klas en een leerkracht kan sneller opmerken of een leerling een slechte dag heeft., Dit werkt volgens het schoolteam preventief voor ordeproblemen. Verder is er weinig tijdverlies, omdat het kringgesprek als routine is opgenomen in het verloop van de schooldag.

"Je kan thuis even achterlaten, we hebben kinderen die heel veel stress ervaren thuis. De kring is echt een 'cooling down moment' en voor bepaalde kinderen is die structuur van dagplanning overlopen echt nodig." (leerkracht)

"Ik trapte vroeger in de valkuil om snel, snel aan de dag te beginnen omdat ik veel moest afwerken. Net door de kring te doen en tijd te nemen om rust te brengen, zorg je dat er meer effectieve leertijd is." (leerkracht)

"Ik gebruik soms ook de kring als vluchtweg als ik de controle even kwijt ben. Dan zeg ik: 'kom mannen: allemaal in de kring!' en dan bespreek ik samen hoe het verder moet. Daardoor roep ik veel minder in de klas. Meestal is hun gedrag na de kring ook beter." (leerkracht)

❖ Herstelgericht werken door leerkrachten en leerlingen

Verder leidde PROS twee leerkrachten op als HERGO²⁹ moderatoren. HERGO staat voor herstelgericht groepsoverleg. HERGO moderatoren staan in voor het organiseren van herstelcirkels, in geval van grote problemen: ernstige incidenten, conflicten of een zeer negatieve groepsdynamiek. Die werden tot nu toe twee keer gedaan, met ouders erbij. Ook de zorgcoördinator en de directeur volgden een

²⁹ HERGO staat voor herstelgericht groepsoverleg. De focus van HERGO is het herstel van schade door agressie of conflict. Elke betrokkene krijgt de kans om gevoelens en gedachten rond het conflict te uiten. Een moderator bewaakt dat het overleg tot afspraken leidt om herstel mogelijk te maken.

tweedaagse rond verbindend leiderschap, zodat zij ook het herstelgericht gedachtengoed in hun schoolleiderschap opnemen.

“De herstelgerichte vragen helpen ons als leerkracht om goed met kinderen rond de tafel te gaan zitten. Het idee achter herstelgericht werken en de vragen hebben me wel echt gevormd. Dat was een stevige opleiding, maar dat is echt een goede basis.” (leerkracht)

Naast leerkrachten en directie, werden ook de kinderen meegenomen in het gedachtengoed van herstelgericht werken. Enkele kinderen van de bovenbouw (vierde, vijfde en zesde leerjaar) werden op vrijwillige basis opgeleid als peermediators in samenwerking met PROS en HERGO. Ze treden op als bemiddelaar bij een conflict op de speelplaats.

“Leerkrachten hebben niet altijd tijd daarvoor en dan moet je de hele tijd wachten. Nu kunnen de peermediators zelf komen.” (leerling)

“Ik vind die opleiding ook heel leuk om daarover te leren. We moeten eigenlijk de luie peer zijn: zij moeten vooral zelf vertellen aan elkaar wat ze nodig hebben en hoe ze het kunnen oplossen.” (leerling)

De vragen die de kinderen stellen bij een interventie op de speelplaats (Wat voelde je toen? Wat voelde de ander? Denk je dat het opgelost is? Wat zijn jouw gevoelens? Wat is jouw verhaal?...) komen uit herstelgericht werken en verbindend communiceren. Ook de leerkrachten gebruiken die vragen in de klas bij herstelgesprekken. In de klas hangen verwijzingen naar het herstelgericht handelen (zie fig. 5). De dieren staan, in de methodiek van het verbindende communiceren, symbool voor de manier van communiceren. De giraf is bijvoorbeeld een metafoor voor verbindende communicatie en de jachals is een metafoor voor niet-verbindende communicatie.



Fig. 5. De giraf en de jachals, methodieken rond verbindende communicatie.

Als kinderen het conflict toch zelf willen oplossen, kunnen ze terecht in de ‘herstelhoek’ in de hal (fig. 6). Dat is een plek waar kinderen zelf naar toe kunnen gaan en aan de hand van herstellvragen de ruzie kunnen uitpraten: Wat is er gebeurd? Hoe voelde jij je? Hoe voelde de ander zich? Hoe had je het anders kunnen aanpakken? Wat heb je nodig? Hoe kan je het goedmaken? Een leerkracht is verantwoordelijk voor de begeleiding van de peer mediators om conflicten te herstellen.



Fig. 6. De herstelhoek met herstellvragen.

❖ Sociaal emotioneel leren: gevoelens herkennen in functie van conflictpreventie

Naar aanleiding van de herstelgerichte kijk op conflicten, waarin gevoelens herkennen en behoeftes erkennen belangrijk zijn, installeerde de school een leerlijn rond gevoelens. Deze educatie over gevoelens start bij de kleuters en oefent men verder in de eerste graad van de lagere school.

Bij de kleuters zijn er pictogrammen en smileys rond gevoelens, zodat kleuters de basisgevoelens leren kennen. In de lagere school leren ze een meer genuanceerde woordenschat rond gevoelens aan, hebben ze een gevoelenskring aan de hand van de smileys en plaatsen de kinderen zich op de gevoelens thermometer (fig. 7) bij het binnenkomen van de klas. Met het hart onderaan kunnen de kinderen 'bubble-time' vragen. Zo weet de leerkracht dat een leerling nood heeft aan een één op één gesprekje met de leerkracht. Daarnaast doen alle leerkrachten mee aan het bestrijden van pesten in de klas (fig. 8) en hebben ze aandacht voor stress- en emotieregulatie. Ze leren leerlingen hulpbronnen en trucjes te vinden om terug rust te vinden als ze die verloren zijn (fig. 9 en fig. 10).



Fig. 7. Gevoelens thermometers met hartje voor bubble-time (links) en smileys met gevoelens (rechts).

Ik ken het verschil tussen pesten, plagen en ruziemaken.			
Oorzaak? Waarom?	PESTEN met opzet, om te kwetsen	PLAGEN om te spelen, om te lachen	RUZIEMAKEN Er is iets gebeurd.
Wederkerigheid? Tussen wie?	één richting pester(s) → gepeste	twee richtingen plager ↔ plager	twee richtingen ruzie-maker ↔ ruzie-maker
Gevoel?	Iemand voelt zich gekwetst.	Iedereen voelt zich er goed bij.	Je bent allebei boos.
Regelmaat?	steeds opnieuw	éénmalig of steeds opnieuw	éénmalig of steeds opnieuw

Fig. 8. Het verschil tussen pesten, plagen en ruziemaken. Verschillen in oorzaak, wederkerigheid, gevoel en regelmaat.



Fig. 9 (links). Stappenplan 'Ik heb pauze nodig!' en 'Hoe kom jij tot rust?'. '1. Vraag een pauze aan de leerkracht. 2. Zet een klokje of draai de zandloper om. 3. Kies een manier die jou rustig maakt. 4. Ga terug naar de groep.'

Fig. 10 (rechts). 'Wat kan ik doen (om rustig te worden)?' (rechts): 'ik adem diep in en uit', 'ik lees even een boekje', 'ik neem tijd voor mezelf', 'ik wandel even in de tuin', 'ik ga buiten even heel hard roepen', hartje ('ik vraag bubble-time').

❖ Vijfstappenplan bij ordeverstoringen

Als een leerling de orde verstoort in de lagere school wordt het vijfstappenplan gevolgd dat in alle klassen hetzelfde is (fig. 11). De namen van de leerlingen worden visueel verplaatst op een bord met 'voetjes'. Leerlingen weten wat de stappen inhouden. De eerste stap is een opmerking, de tweede een tweede opmerking. Een derde opmerking krijgen betekent dat de leerling even uit de klas gaat en een reflectiedocument invult. De vierde stap is een tijdelijke time out, bijvoorbeeld bij een andere leerkracht en de laatste stap is de ouders erbij halen.

"Jammer genoeg hebben we ook kinderen waarbij die vijf stappen niet voldoende zijn. Daarvoor hebben we net als in de secundaire school een volgkaart met afspraken ingevoerd. De laatste stap is een contract, waarbij leerlingen die zich daar niet aan houden, niet meer mee mogen op een bijzondere activiteit of uitstap." (zorgcoördinator)

Ook in de kleuterklassen wordt gevisualiseerd in welke 'stap' kinderen zitten, door hun naam in het groene, oranje of rode vak (stoplicht, fig. 12) te plaatsen.



Fig. 11. Vijfstappenplan bij ordeverstoringen.



Fig. 12. Stoplicht als stappenplan bij ordeverstoringen in de kleuterklas.

Kinderen die gouden regels overtreden, weten welk gedrag welk gevolg heeft. Tabel 1 toont de procedures omtrent ongewenst gedrag op de speelplaats. De Gouden Regels zijn hier steeds van tel. Wanneer die niet gerespecteerd worden, komen er gevolgen. De gevolgen worden bepaald naar gelang de 'categorie' van het ongewenst gedrag: categorie 1 (niet ernstig ongewenst), categorie 2 (matig ongewenst), categorie 3 (ernstig ongewenst).

	<i>Categorie 1</i>	<i>Categorie 2</i>	<i>Categorie 3</i>
<i>Wat kan niet?</i>	Ik speel in de toiletten. Ik ben zonder toestemming in het gebouw. Ik doe mee aan vechtspelletjes. Ik ga zonder plaspas naar de toiletten.	Ik toon ongepast gedrag of een ongepaste houding, bv: • Ik spuw • Ik scheld • Ik spreek de leerkracht tegen • Ik maak ongepaste handbewegingen of gelaatsuitdrukkingen	Ik sla, stamp, duw, ... andere kinderen of ben betrokken in een gevecht.
<i>Wat is het gevolg?</i>	Ik krijg een waarschuwing. Ik ga tegen de muur of tegen de bruine poort staan.	Ik schrijf één of meerdere Gouden Regels over als huiswerk. Ik krijg een sticker met opmerking in mijn agenda.	Ik ga naar de time-outzone (refter). Ik vul een reflectiedocument in. Ik heb een gesprek met de leerkracht. Ik krijg een sticker met opmerking in mijn agenda.
<i>En verder?</i>	Ik mag – wanneer de leerkracht mij aanduidt – opnieuw meespelen.	Ik heb het schrijfwerk gedaan: ik mag terug mee spelen. Ik heb het schrijfwerk niet gedaan: ik schrijf tijdens de speeltijd dubbel.	Ik mag de volgende twee speeltijden niet meespelen. Ik sta drie keer op de lijst: mijn ouders worden samen met mij uitgenodigd voor een gesprek.

Tabel 1. Procedures bij ongewenst gedrag op de speelplaats.

Als iemand een categorie 3 overtreding begaat, stuurt het speelplaatstoezicht deze leerling naar de leerkracht die permanentie heeft in de refter, dat is de time-out zone. Deze leerkracht zorgt er dan voor dat dit kind een reflectiedocument invult. Dit document is op maat van de leeftijd: in het eerste leerjaar werken ze met een invulstrip waarin ze reflecteren over hun gevoelens en gedachten. Naarmate de jaren vorderen, wordt dit uitgebreider en moeten ze uiteindelijk een reflectietekst schrijven aan de hand van een schrijfschema. Er is ook interne en externe communicatie over de incidenten. Bij categorie 3 krijgen ouders het document ook te lezen, komt er een sticker in de agenda en registreert men het in overzichtsdocumenten. Als de leerkracht het incident niet opgelost krijgt, helpt de zorgleerkracht om extra gesprekken te voeren. De leerkracht en zorgcoördinator betrekken de directie als het niet opgelost geraakt of als het kind hetzelfde gedrag steeds blijft herhalen.

“Herstelgericht werken wil niet zeggen dat er geen afspraken en regels zijn. Dat zit hem vooral in de reflectie en het goedmaken achteraf. Maar ik ben ervan overtuigd dat we ook ouders verliezen omdat ze vinden dat we niet streng genoeg zijn.” (zorgcoördinator)

❖ Gestructureerde didactiek met oog voor zelfredzaamheid

De school vindt het belangrijk dat kinderen zelfstandig leren werken. Die didactiek van zelfredzaamheid zorgt ervoor dat het rustig is in de klas en dat er tijd vrijkomt om in de klas aandacht te geven aan kinderen die uitbreiding van zorg of extra ondersteuning nodig hebben. De leerkrachten passen hiervoor verschillende methodes toe:

- Na de proactieve cirkel overlopen de leerkrachten de dag. Het dagoverzicht wordt voor iedereen gevisualiseerd en geëxpliciteerd. Zorgen dat het dagplanning en taken van bij de start duidelijk zijn, creëert rust en tijds winst.
- In alle klassen van de lagere school wordt gewerkt met coöperatieve leerstrategieën van KAGAN³⁰. Om deze didactische werkvormen toe te passen, zitten leerlingen steeds aan tafelgroepen per vier. Leerlingen en leerkrachten oefenden en trinden deze werkvormen. Ook de afspraken rond de coöperatieve leerstrategieën van KAGAN zijn visueel zichtbaar in de klas.

“Door die werkvormen tot routines te maken, win je leertijd, omdat kinderen heel snel weten wat je van hen verlangt. Deze structuren (van KAGAN) oefenen we ook op teamniveau in.” (directeur)

- In het vierde, vijfde en zesde leerjaar wordt gedifferentieerd aan de hand van een viersporenbeleid. Zo zijn er leerlingen met een vast werkplan, leerlingen die (verplicht) de miniklas volgen waar ze verlengde instructie krijgen, en andere leerlingen die zelfstandig werken. Daarin zit een pretoets waardoor leerlingen zich kunnen inschatten en weten welke oefeningen ze moeten maken. Kinderen kunnen als ze klaar zijn in het ‘winkeltje’ differentiatieopdrachten, raadsels of sudoku’s halen om op te lossen.

“We bouwen die manier van werken wel op he, we laten hen eerst kiezen waarmee ze beginnen. Er zijn dan leerlingen die eerst in de val lopen, die eerst een crea maken en dan pas beginnen aan de minder leuke taken. Ja, dan moet je dat een beetje sturen.” (leerkracht)

- Jezelf kunnen inschatten bij een opdracht, stimuleert men al van in de kleuterklas. Kleuters duiden bij een opdracht hun gevoel van beheersing aan op het opdrachtenbord met: een zaadje (ik kan het nog niet), een plantje (ik ben een beginner), en een bloemetje (ik kan het) (fig. 13). In de lagere school gebruiken ze de metafoor (zaadje-plantje-bloemetje) ook als zelfreflectie en zelfevaluatie bij opdrachten en op het rapport.

“Ik gebruik die taal van de gouden regels ook bij de kleuters, bijvoorbeeld als ze nog nooit gepuzzeld hebben. Dan zeg ik: je moet wel een beetje je best doen om ook te groeien, hè, zo doen we dat hier op school. Je vertaalt die woorden en dat is heel sterk.” (leerkracht)



Fig. 13. Opdrachtenbord in de kleuterklas, jezelf inschatten.

³⁰ Dr. Spencer Kagan ontwikkelde een [coöperatieve aanpak voor lesgeven](#) waarin het lesgeven met structuren centraal staat. Leerling en leerkracht ontwikkelen routines die praten, samenwerken en bewegen in het kader van de leerstof centraal stellen. Die betrokkenheid zou zorgen voor een positieve ontwikkeling van leerprestaties, persoonlijkheidsontwikkeling, sociale en emotionele ontwikkeling en metacognitie.

❖ Diverse initiatieven om ouders een stem geven en participatie te stimuleren

Klasouder

Per klas is een vrijwillige ouder het aanspreekpunt voor de andere ouders van de klas. Deze ouder geeft de communicatie van de leerkracht door via de whatsappgroep. Praktische zaken uit brieven worden bijvoorbeeld door gecommuniceerd naar alle ouders via deze weg. Omgekeerd kunnen ouders ook vragen stellen of bemerkingen geven in deze groep of aan de klasouder, die de klasouder op zijn beurt bundelt en aan de leerkracht doorgeeft.

Maandelijks forum

Maandelijks organiseert de school een ‘forum’: een bijeenkomst met de hele school, inclusief de ouders, op de speelplaats. Op dit moment is één klas verantwoordelijk voor de presentatie van de agenda van de school: Wat leeft er op school en in de klas? Wat willen we tonen? De kinderen presenteren voor de hele lagere school en de aanwezige ouders.

“Kinderen leren zoveel hierdoor. Dat forum bereikt doelen van spreken, luisteren en iedereen krijgt eens de kans te doen waar hij/zij goed in is, voor of achter de schermen. Doordat we de verantwoordelijkheid geven aan één klas, komen ouders speciaal naar hun eigen kind kijken omdat die het forum presenteert. Zo bereiken we opnieuw soms ouders die er anders niet zouden zijn.” (zorgcoördinator)

“Tijdens de Gouden Weken zijn er altijd zo creatieve opdrachten om met de hele klas te doen en dan toon je dat op het forum; bijvoorbeeld maak een toren zo groot als de kleinste leerling van de klas. Wij deden dat toen met rolletjes van toiletpapier.” (leerling)

Gezellige informele babbelmomenten voor alle ouders en les en extra oefenkansen Nederlands voor anderstalige ouders

Door de wekelijkse koffiebar voor ouders op woensdag, is er een gezellig, informeel moment voor ouders om samen te komen. Tegelijk is het een oefenmoment voor ouders die het Nederlands minder goed beheersen. Voor sommige ouders kan de koffiebar een opstapje zijn naar formele oefenmomenten in ‘gesprekstafels’ op school, waar anderstalige ouders hun Nederlands kunnen oefenen. Sinds dit jaar is er ook een samenwerking met het CVO³¹ van Mechelen die NT2³² komen geven op school met inhoudelijke linken naar de schoolcontext.

Kwetsbare ouders bij de school betrekken

Daarnaast bindt de school verschillende verenigingen aan zich. Op woensdagnamiddag traint de voetbalploeg van de school met een externe sportorganisatie in de sporthal. Jeugd@Mechelen gebruikt de school voor huiswerkbegeleiding en er worden vormingsmomenten van opvoedingswinkel

³¹ CVO: Centrum voor Volwassen Onderwijs. Onderwijs dat met diverse opleidingen inzet op levenslang leren voor volwassenen.

³² NT2: Een opleiding Nederlands als Tweede Taal voor anderstalige volwassenen

georganiseerd. Ouders voor wie naar de bibliotheek gaan een te hoge drempel is, kunnen een verteltas ontlenuen, waarin naast boeken ook materialen zitten om het verhaal te helpen vertellen. Al die zaken zorgen volgens de directeur voor een rijke voedingsbodem, waarin kinderen zich thuis voelen om te leren. Bovendien bereikt de school op deze manier ook kwetsbaardere ouders.

“Kinderen zien het verschil als je ouders betreft, bijvoorbeeld als hun mama Nederlands bijleert in de moedergroep. Doordat ouders dichterbij de buurt zijn als er iets is met hun kind, zal je ze makkelijker kunnen aanspreken.” (brugfiguur)

“Als kinderen zien dat hun ouders betrokken zijn op de school en praten met de leerkrachten, dan zal hun inzet ook groter zijn. Als het blijft mislopen, bijvoorbeeld met kinderen die naar het bijzonder onderwijs moeten, hebben we de ouders nodig, dat leerden we vanuit nieuwe autoriteit. Dat kan je pas doen als ouders de school binnenkomen.” (zorgcoördinator)

❖ Verantwoordelijkheid geven aan leerlingen

In de bovenstaande methodieken blijkt dat de leerlingen op deze school bewust veel inspraak krijgen, er gewerkt wordt aan positieve betrokkenheid en zelfstandigheid. Dit doet het beleid vanuit de overtuiging dat kinderen die graag naar school komen en mee verantwoordelijkheid dragen, beter zullen presteren en zich beter zullen gedragen.

“Ik vind ons echt wel een school die dicht bij elkaar is. Er zijn keiveel leuke tussendoortjes die je een beetje afleiding geven van de lessen, die je een beetje frisser en met meer motivatie opnieuw kunnen doen laten beginnen.” (leerling)

“Op de school wordt visueel zichtbaar waar kinderen mee bezig zijn. We zijn niet naïef, het gebeurt dat er dingen stuk gaan. Maar kinderen nemen dan het woord in het forum en zeggen: dit hing in de gang en er zijn vijf dingen stuk, dat vinden we niet leuk! Er zijn kinderen die de gouden regels echt willen nastreven en elkaar daar ook op aanspreken.” (zorgcoördinator)

De verantwoordelijkheid die St Pieters bevordert bij leerlingen over hun eigen leerproces, toont zich ook in de manier waarop ze oudercontacten organiseren.

❖ Oudercontacten waar de leerling de leiding neemt in het gesprek met leerkracht en ouders

Leerkrachten organiseren een ‘student led conference’³³. Dat is een oudercontact op woensdagnamiddag waarbij de leerling aan de ouders toont wat er geleerd werd in de afgelopen periode. Het klaslokaal wordt dan opengesteld voor ouders en ingericht met verschillende hoeken per vak. In elke hoek kan de leerling aan de ouders tonen waar ze in de klas aan hebben gewerkt: door muzische werken te tonen, door samen oefeningen te maken of door samen spelletjes te spelen met de ouder. Op het einde van dit moment is er een gesprek waarbij de leerlingen een ster krijgt van de leerkracht en de ouder (‘daar ben ik sterk in’) en een wolkje (‘daar wil ik sterker in worden’). Vervolgens krijgt de leerling zijn rapport.

³³ Student led conference (of SLC) is een methodiek waarbij de leerling het voortouw neemt om zijn eigen vooruitgang te bespreken in aanwezigheid van de ouder en de leerkracht. Deze leerkracht werkte op de International school en bracht deze methodiek de school binnen.

❖ **Aandacht voor de verschillende culturen op school**

De school doet veel inspanningen om school- en thuiscultuur beter op elkaar af te stemmen en kinderen bij te leren over de superdiverse context waarin ze opgroeien. De werkgroep 'Kansenbevordering en diversiteit' buigt zich over aandacht voor diversiteit op school. Verschillende voorbeelden werden hoger al aangehaald, bijvoorbeeld de lessen Nederlands voor anderstalige ouders. De kinderen zelf merken die aandacht voor diversiteit ook op en vinden dat ze veel bijleren over verschillende culturen.

“We hebben zoveel culturen bij ons op school, daardoor kan je eigenlijk bijna niet gepest worden. Je leert zoveel bij over elkaars cultuur.” (leerling)

“Mijn mama geeft les in Duffel, daar is bijna geen een Moslim en is iedereen katholiek. Hier zijn er heel veel verschillende culturen, ik heb zelf geen geloof en ik wist niets over geloven en nu weet ik daar veel meer over.” (leerling)

Ze verwijzen spontaan naar gesprekken die ze in de klas hebben over verschillende religies en naar bijvoorbeeld het project dat de school doet in samenwerking met een school uit Benin. In dit project leren leerlingen van beide scholen over elkaars cultuur en context.

“Je leert veel over elkaar, wij zijn ook een katholieke school en dan vraagt de juf of er nog kinderen iets over hun godsdienst willen vertellen.” (leerling)

“In het atelier van koken (over Benin) heb ik pompoenensaus en een soort pannenkoek leren koken, dat was wel echt leuk en superlekker.” (leerling)

Er is veel aandacht voor andere talen dan het Nederlands. Zo heten kinderen je welkom in de gang in hun eigen thuistalen en was er de opdracht om de gouden regels te vertalen in verschillende talen (fig. 14).



Fig. 14. 'Welkom' in de verschillende thuishalen van de leerlingen.

In de kleuterklas besteden de leerkrachten veel aandacht aan het verwerven van nieuwe woordenschat in het Nederlands. Aan de hand van het bord (zie fig. 14) oefenen de kinderen zelfstandig nieuwe woorden: kinderen drukken op de groene knop en horen een opname van leerkracht die het woord voorzegt met het juiste lidwoord. Bij elk thema wisselen de woorden. Zowel in de gebruikte tekeningen, de boekjes in de klas en de poppen in de poppenhoek is aandacht voor

verschillende huidskleuren en gebruiksvoorwerpen (fig. 15). Zo is er in de poppenhoek ook een Marokkaans theeservies.

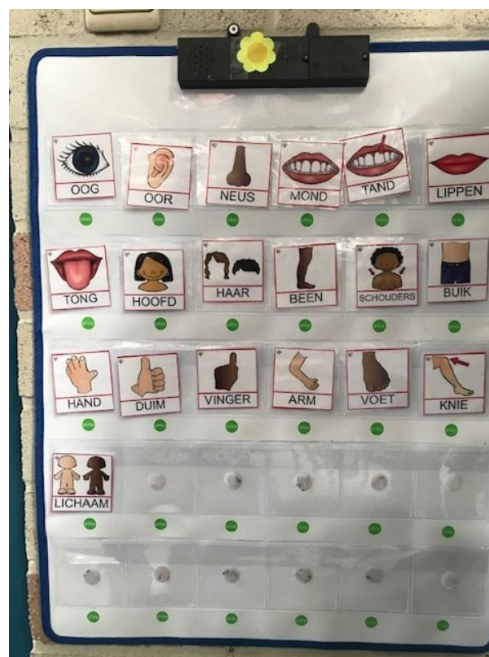


Fig. 15. De lichaamsdelen met aandacht voor diversiteit in huidskleuren.

Tips van de school

TIP 1: Neem tijd voor verandering in het schoolbeleid en blijf sleutelen: een schoolbeleid is nooit ‘af’.

Het hele traject dat de school doorliep om bovenstaande praktijken te implementeren, duurde tien jaar. Als team moet je daarom volgens het schoolteam van St Pieter de tijd nemen om alles door te spreken, van gedachten te wisselen, te zorgen dat iedereen meedoet en mee wil uitvoeren. Wanneer iets nieuw ingevoerd wordt, is er een extra jaar nodig om alles te verankeren. Daarnaast stelt de directie dat het een blijvende zoektocht is om een verbindend schoolklimaat in stand te houden met een warme zorgzame houding en tegelijk met duidelijke structuren en grenzen.

“Doe niet teveel ineens, neem tijd om te focussen op één ding en dat goed uit te werken zodat iedereen in school mee is en het geïmplementeerd kan worden voordat er weer iets nieuws bijkomt.” (leerkracht)

“We moeten blijven zoeken hoe we dit concreet maken, toezicht houden, opvolgen, leerlingen niet loslaten. Choose your battles, maar ook: sommige zaken (zoals de gouden regels) daar discussiëren we niet over!” (directeur)

TIP 2: Iedereen moet bereid zijn om deuren open te zetten: naar ouders, maar ook naar collega's, zodat je kan leren van elkaar en elkaar kan ondersteunen. Investeer dus in je team van leerkrachten, niet alleen inhoudelijk, maar ook met zorg voor de groepsdynamiek.

Ursulinen Mechelen (basisonderwijs)

Connectiebeleid met ouders en leerlingen als basis voor effectief klasmanagement gedragen door het hele schoolteam

Schoolcontext

- Basisonderwijs
- Beleidsteam: directeur, zorgcoördinator, coördinator kleuteronderwijs, coördinator lager onderwijs
- Aantal leerkrachten: 45
- Aantal leerlingen: 450
- OKI-index: 1.7

Inhoud

Samenvatting	261
Wat is de aanleiding?	248
Waar wil de school op inzetten?	263
Een schoolbreed gedragen connectiebeleid	263
Verbinding met ouders	264
Een team dat.....	265
Wat doet de school concreet?	267
Gemeenschappelijke leerlijn sociale vaardigheden voor de hele basisschool	267
Kwaliteitsvolle buitenschoolse opvang.....	271
Tips van de school	274

Samenvatting

Ursulinen Mechelen kiest voluit voor een connectiebeleid. Ze verwelkomen kinderen op school van zeven uur 's morgens tot zeven uur 's avonds en investeren daarbij in zinvolle activiteiten: huiswerkbegeleiding, leesactiviteiten met een hond (leeshond), knutselnamiddagen en creatieve ateliers. Op deze manier zet de school in op een hechte leerling-school relatie. Deze activiteiten zijn in het schoolbeleid verankerd als 'brede schoolwerking' met focus op connectie met leerlingen én ouders. Met hun uitgangspunt '*Ambitieux voor elk talent*' wil Ursulinen rijke leerkansen bieden aan alle leerlingen en hebben daarom ook extra aandacht voor de diversiteit op school. Daarnaast biedt het schoolteam leerlingen houvast via duidelijke schoolafspraken en routines en een duidelijke leerlijn rond sociale vaardigheden. Van kleuter- tot lager onderwijs leren kinderen hoe zich te gedragen om op een goede manier samen te kunnen leren. Deze leerlijn sociale vaardigheden bouwt het team op vanuit literatuur rond de *Gouden Weken* enerzijds, en anderzijds rond inzichten uit het boek *Regie in de klas* van Tom Bennett en ook het professionaliseringstraject (*Exemplary Leadership Programme*) van Tom Bennett. Via de Gouden Weken hebben ze in deze leerlijn aandacht voor groepsdynamiek en het expliciet aanleren van gewenst gedrag in de vorm van routines. Tot slot bindt de school via dit

connectiebeleid niet alleen leerlingen, maar ook ouders aan de school. De school maakt tijd voor een individueel oudergesprek nog vóór een nieuwe leerling voor de eerste keer op school komt en betreft ouders bij verschillende activiteiten zoals de verjaardag van hun kind, het maandelijks publieke forum, de lichtjeswandeling, de schoolfuif en de toonmomenten van de creatieve ateliers.

Wat is de aanleiding?

Er waren verschillende zaken aanleiding om in te zetten op meer verbinding met de school.

Veel conflicten in buitenschoolse opvang: Op school is er buitenschoolse opvang voorzien. Vroeger zorgde de buitenschoolse opvang vaak voor spanningen op school. De school moest bijvoorbeeld vaak curatief optreden bij conflicten tijdens de schooluren, die hun oorsprong hadden in de naschoolse opvang. Toen in schooljaar 2016-2017 ook de ouders vroegen om kwaliteitsvollere naschoolse opvang, kwam er verandering. De school wilde dat de leerlingen ook in de buitenschoolse opvang zinvolle activiteiten konden doen en dat de leerlingen zich daar ook aan de schoolregels hielden.

“Er was een disconnectie tussen school en buitenschoolse opvang. Het leek alsof dat twee aparte werelden waren, waar in de opvang dingen gebeurden die op school nooit zouden gebeuren.” (directeur)

Kinderen met weinig hobby's buiten school: Naast de conflicten in de naschoolse opvang, merkten leerkrachten dat een aantal kinderen na school op straat rondhingen en weinig ondersteuning kregen van thuis. Sommige van deze kinderen geraakten gedemotiveerd voor school, wat zich uitte in hun gedrag op school: conflicten, onbeleefd of agressief gedrag, vechtpartijen.

Nood aan doelgerichte invulling van het vak sociale vaardigheden: Ondanks het feit dat het lesuur sociale vaardigheden al een aantal jaren was ingeroosterd en er reeds verschillende methodes (Gat in de haag³⁴, KIVA³⁵, ...) waren uitgetest, bleef de school zoeken naar een methode die meer paste bij waar de school nood aan had. Uit het wekelijks zorgoverleg tussen leerkrachten en de zorgcoördinator bleek dat er nood was aan groepsdynamische activiteiten en aan het aanleren en inoefenen van klas- en schoolafspraken. Het beleidsteam ging op zoek en de zorgcoördinator kwam terecht bij de Gouden Weken³⁶, een programma dat van in het begin van het schooljaar inzet op groepsdynamiek en duidelijke afspraken maken.

Nood aan expliciet aanleren van gedrag: Leerkrachten merkten steeds vaker dat sommige leerlingen niet wisten hoe zich beleefd te gedragen als ze bijvoorbeeld op schooluitstap gaan. Gedrag dat voor sommige kinderen evident was, was dat voor andere kinderen niet. De school voelde dat er meer aandacht nodig was voor het expliciet aanleren van gedrag. In de grote vakantie voor het begin van schooljaar 2022-2023 raakte de directie geïnspireerd door het boek *Regie in de klas* van Tom Bennett. Daarop raadde hij het beleidsteam aan het boek ook te lezen. In een focusgroep kwam hij in contact

³⁴ ‘Gat in de haag’ is een methodiek voor het trainen van persoonlijke en sociale vaardigheden van kleuters. Het werd ontwikkeld door [team preventie van De Sleutel](#).

³⁵ KIVA is een preventief programma voor de aanpak van pesten. Het is gericht op een groepsgerichte aanpak van pesten met nadruk op de rol van alle leerlingen.

³⁶ De eerste weken van het schooljaar zijn de ‘gouden weken’. Tijdens deze weken, wordt extra ingezet op positieve groepsvorming en afspraken voor de klas. Op dat moment volop inzetten op verbinding, legt een stevige basis om samen te werken en te leren.

met een onderzoeker van Excel (verbonden aan de Thomas More hogeschool) die hen mee betrok bij het Exemplary Leadership Programme (ELP). De directeur en zorgcoördinator doen hieraan mee in het schooljaar 2023-2024.

De start van een nieuwe directeur: *‘Hoe meer leerlingen zich verbonden voelen met de school, hoe beter ze zich gedragen’*. Met dit idee startte de nieuwe directeur in schooljaar 2016-2017. Een gemotiveerd beleidsteam begon stap voor stap het schoolbeleid te vernieuwen om leerlingen meer en meer met de school te verbinden. Kwaliteitsvolle buitenschoolse opvang organiseren is daar een voorbeeld van.

Waar wil de school op inzetten?

❖ Een schoolbreed gedragen connectiebeleid

De school kiest voluit voor een schoolbreed gedragen connectiebeleid waarbij ze leerlingen en ouders zoveel mogelijk aan de school willen binden. Vanuit deze visie organiseert de school een brede schoolwerking met opvang vanaf 7u tot 19u. Als antwoord op de vele conflicten in de buitenschoolse opvang en het feit dat veel kinderen geen hobby's hebben buiten school, wil de school alle kinderen gelijke kansen geven en investeren in **kwaliteitsvolle buitenschoolse opvang**. Creatieve ateliers, huiswerkbegeleiding, knutselnamiddagen en middagactiviteiten, maken daar ondertussen integraal deel van uit. In de toekomst zouden ze ook sportactiviteiten opnemen als deel van de kwaliteitsvolle buitenschoolse opvang. Daarnaast zet de school sterk in op duidelijke regels die van 7u tot 19u voor alle leerlingen gelden. De toezichters van de buitenschoolse opvang werden opgeleid door een leerkracht om zinvolle activiteiten te organiseren en getraind om de schoolafspraken ook te doen naleven in de buitenschoolse opvang.

Na enkele moeilijke tuchtdossiers besliste het beleidsteam om ook in de omgang met ongewenst gedrag voluit voor connectie te gaan. Ook bij ernstig ongewenst gedrag kiest het beleid er nu voor om deze leerlingen extra aan de school te binden. Dat doen ze door de ouders aan te sporen hun kind naar de huiswerkbegeleiding en de creatieve ateliers te sturen. Zo heeft de leerling een zinvolle naschoolse bezigheid, waar hij ondersteuning voelt en positief benaderd wordt. De school wil de leerling net meer kansen geven om op een positieve manier in interactie te gaan met leerkrachten en medeleerlingen, opdat hun gedrag ook tijdens de schooluren zou verbeteren.

De school maakte van het aanleren van gedrag prioriteit en plaatste de **leerlijn sociale vaardigheden** bovenaan in de schoolvisie. De Gouden Weken werden meteen in de hele school geïmplementeerd en vanaf schooljaar 2023-2024 ook de inzichten van het boek *Regie in de klas* en het *Exemplary Leadership Programme* van Tom Bennett. Zo werken ze nu hun leerlijn sociale vaardigheden van kleuter tot lager onderwijs verder uit, op basis van de *Gouden Weken* en het boek *Regie in de klas*.

“Voor mij start alles, álles in september met de gouden weken. Dan maak je als leerkracht je kader. De kinderen maken zelf de klasafspraken op basis van de heel eenvoudige vraag: Wat heb jij nodig om je gelukkig te kunnen voelen in de klasgroep? En de antwoorden daarop worden jouw klasafspraken. [...] En ik ben er zeker van dat als je dat als leerkracht onbelangrijk vindt, dan ga je een heel jaar eigenlijk met dezelfde problematiek blijven worstelen.” (leerkracht)

Naast de leerlijn sociale vaardigheden staat ook het investeren in een leescultuur hoog bovenaan in de schoolvisie. Omdat de leerlingen die niet graag lezen vaak de leesmomenten verstoorden, koos de school wederom voor verbinding en het motiveren van deze leerlingen. Voor deze leerlingen organiseert de school middagactiviteiten met **leeshond** Raeka³⁷ (fig. 1). Elke donderdagmiddag komt een groepje leerlingen oefenen op lezen en na elke lees oefening, geleid door de juf muzische vorming, volgt er een interactie met de leeshond. Kinderen mogen hem dan aaien, knuffelen of hem een trucje laten doen. Hierdoor stijgt niet alleen de leesmotivatie. De leerkrachten merken eveneens dat de hond verbindend werkt voor de kinderen en hen helpt emoties als faalangst of stress te reguleren.



Fig. 1. Leeshond

“Er zat een kind in de klas met psychische problemen, waarover ik me veel zorgen maakte. Die is dan betrokken bij de leeshond, hij mocht aan de kinderen zeggen wat de afspraken zijn en dan nadien met de eigenaar meegaan voor nog een korte wandeling. En ik moet zeggen, amai, wauw. Dat ventje is onherkenbaar veranderd.” (leerkracht)

❖ Verbinding met ouders

De directie benadrukt het belang van op één lijn staan met de ouders. Ook leerkrachten vinden het belangrijk dat ze vanuit een goede relatie kunnen samenwerken met ouders. Dat gaat zeker niet vanzelf. Zowel leerkrachten als directie doen veel moeite om ouders te betrekken: individuele oudercontacten, klassikale oudercontacten, Whatsappgroep met ouders, toonmomenten van ateliers, contact aan de schoolpoort, als ouder de verjaardag van hun kleuter komen meevieren in de klas, evenementen van de school waar alle leerlingen en hun familie welkom zijn (schoolfuif, lichtjeswandeling), enzovoort. Bovendien werkt de school samen met Taalhulp van Stad Mechelen, met interculturele bemiddelaars van het CLB en met een imam van Mechelen om talige of culturele barrières te overwinnen en met alle ouders een goede relatie op te bouwen.

“Ouderbetrokkenheid is een prioriteit. Maar het initiatief moet bij de professional liggen, bij ons. Ik verwacht wel dat ouders betrokkenheid tonen maar als het niet gebeurt, dan is het aan ons om te zorgen dat het wel gebeurt. Drempelverlaging moet er zijn. Ouderbetrokkenheid is geen randvoorwaarde, inzetten op ouderbetrokkenheid is dat wel.” (directeur)

Bij het verankeren van deze focus op verbinding met ouders heeft het leersteuncentrum een belangrijke rol gespeeld. Samen met het leersteuncentrum implementeerde Ursulinen **intakegesprekken** voor ouders van nieuwe leerlingen.

“Sinds de intakegesprekken zijn ingevoerd drie jaar geleden, merken wij nu in de onthaalklassen een 100% bereik van ouders. Het beleid dat we daarrond hebben, werpt zijn vruchten af.” (directeur)

³⁷ [Een artikel](#) over Raeka, de leeshond in Ursulinen Mechelen. De hond en begeleider heeft de school gevonden via [vzw AAP](#).

In dit uitgebreide gesprek van ongeveer één uur legt het beleidsteam de visie van de school uit. De school stelt in dit gesprek duidelijke verwachtingen: als je beslist om hier naar school te komen, dan kies je ook voor samenwerking. Dit betekent dat je je als ouders engageert om naar oudercontacten te komen, te oefenen met je kind, samen te lezen, enzovoort. De school engageert zich om te helpen waar nodig (huiswerkbegeleiding, buitenschoolse opvang, warme maaltijden, ...). Dit komt de positieve band met ouders ten goede omdat naast ondersteuningsnoden ook sterktes van het kind besproken worden.

“Zo helpen we ouders en zorgen we samen voor de kinderen, wat maakt dat er een bredere basis is om ook moeilijk nieuws aan ouders te brengen en te bespreken. En wij gaan altijd alles samen met de ouders bekijken. (...) Zo leg je voor een stuk de verantwoordelijkheid terug bij de ouders. Het is niet alleen een schoolverhaal, het is een en-en-verhaal.” (directeur)

Een mooi voorbeeld hiervan is dat de ouders van startende kleuters het boekje met de woordjes van Milan³⁸ cadeau krijgen (fig. 2). Zo toont de school meteen dat ze engagement verwachten van ouders, dat zij deze woordjes met hun kind oefenen. En tegelijkertijd toont de school dat zij het nodige aanreiken om ondersteuning te bieden.

“Tijdens het intakegesprek zeggen we: ‘Kijk, via de app kan je de woordjes al oefenen.’ En heel veel ouders zeggen: ‘Oh, dan kunnen we samen oefenen.’ Dat is fantastisch hè. Ik merk gewoon een veel groter bereik en betrokkenheid. Dat ze soms meer lezen en dat ze woordjes oefenen, de link naar de eigen taal leggen door de vertalingen. Dus ja, het verhoogt onze ouderbetrokkenheid waardoor leerlingen voelen: er is contact tussen ouders en leerkracht. En dat zorgt er dan weer voor dat vaak het gedrag beter is.” (zorgcoördinator)



Fig. 2. Woordjes

❖ Een team dat...

...Leiderschap deelt en op één lijn staat

De directeur benadrukt de nood aan een sterk team van professionals. Hij stelde bewust een coördinator kleuteronderwijs, een coördinator lager onderwijs en een zorgcoördinator aan. Op die manier ontstond een vierkoppig beleidsteam. Zowel de leerkrachten kleuter- als lager onderwijs zijn door het wekelijks overleg van het beleidsteam sterk bij de schoolse werking betrokken.

“Wat voor mij in dat team belangrijk is, dat zijn vier mensen die keihard werken, die het hart voor de school hebben, die zaken kunnen benoemen tegen en over elkaar, en dat resulteert altijd in een meerwaarde voor de school. Dus ik denk met vier mensen die samenwerken en bij uitbreiding het hele team, ouders en leerlingen, kan je heel veel bereiken.” (coördinator lager onderwijs)

³⁸ De [woordjes van Milan](#) is een boekje met 40 kaartjes waar telkens een eenvoudig woord op staat met een illustratie van basiswoordjes voor de eerste kleuterklas ('jas', 'aan', 'uit',...). Via een QR-code op deze kaartjes kan je via een app het woord in de eigen taal beluisteren en vervolgens in het Nederlands.

Ook de leerkrachten hebben het meteen over sterk teamwerk. Om samen te evalueren, om op één lijn te staan, en om elkaars hulp te vragen.

“Ik denk dat het belangrijk is om als team samen te zitten en eens op te lijsten: Waar hebben wij het nu moeilijk mee? Wat loopt er goed? Wat loopt er niet goed? En waar moeten we dringend aan beginnen?”
(leerkracht)

“We kunnen hier altijd bij andere collega’s terecht, zeker bij parallelcollega’s. Ik denk dat iedereen daar een heel goede ervaring bij heeft. En dat gevoel heb ik toch, dat iedereen zich altijd veilig voelt in het team en alles durft te vragen.” (leerkracht)

Wat ook bij het teamwerk hoort, is dat leerkrachten die extra taken op zich nemen zoals het organiseren van de ateliers en het organiseren van de middagactiviteit met de leeshond, daar ook lesuren voor krijgen.

...Samen het beleid evalueert en op basis daarvan actie onderneemt

Om zicht te krijgen op de effecten van het schoolbeleid op het gedrag van leerlingen, telt het beleidsteam elk jaar de incidenten. Hiermee bedoelen ze incidenten waar een tussenkomst vanuit het beleidsteam nodig is, gevolgen aan worden gekoppeld en waarvoor ouders worden opgebeld. Zo weten ze bijvoorbeeld dat het aantal incidenten in de opvang daalde met 25%, vermoedelijk omdat kinderen niet meer ‘vrij’ speelden. Ook het aantal tuchtdossiers daalde drastisch. Men stelde tot doel het aantal tuchtdossiers met 50% te doen dalen. Dat lukt niet elk jaar, maar is wel een goede maatstaf om te bekijken of het beter loopt. Waar de coördinator lager onderwijs vroeger minstens de helft van zijn uren besteedde aan het behandelen van tuchtdossiers, is dat nu nog maar een paar uur per week. Zo ervaren ze ook meteen het effect van het dalende aantal incidenten.

Om het effect van de ateliers op de leerlingen te evalueren, kijkt het beleidsteam naar elke leerling apart. Een aantal leerlingen dat vaak in time-out is voor moeilijk gedrag, wordt aangeraden de ateliers te volgen. Als die leerling dat doet, evalueert het beleidsteam of het aantal incidenten bij deze leerling stijgt, gelijk blijft of daalt. Vaak merken ze dat het aantal incidenten bij deze leerlingen daalt. De leerlingen zijn trotser op de school, gaan daardoor bijvoorbeeld zorgzamer om met materiaal, en houden zich meer aan de klas- en schoolregels.

Het beleidsteam tracht breed te evalueren, door bij veranderingen of zaken die minder goed lopen de ouderraad en/of de schoolraad te betrekken. Daarnaast evalueren de leerlingen ook veel zelf in de leerlingenraad.

“Het idee van de leeshond als middagactiviteit komt bijvoorbeeld vanuit de leerlingenraad, omdat we de leerlingen vroegen wat zou kunnen motiveren om meer te lezen.” (directeur)

Ook op het wekelijks overleg met de leerkrachten is er ruimte om te evalueren. Iedereen evalueert samen hoe het gaat in de klas om zo terug te koppelen naar het beleid.

In juli komt tot slot een team van leerkrachten samen die zich vrijwillig inzetten voor de interne kwaliteitszorg op school. Dit team bestaat uit leerkrachten kleuter- en lager onderwijs en zij bekijken samen de resultaten van de interdiocesane proeven en de eigen bevragingen. Op basis daarvan stellen ze een actieplan op met prioriteiten voor het schooljaar nadien.

...Professionalisering voorop stelt

Daarnaast stimuleert het beleidsteam sterk het professionaliseren van het team. Ze volgen zelf opleidingen en moedigen ook leerkrachten aan om bij te leren. Ze houden daarbij rekening met de prioriteiten in het actieplan van het team interne kwaliteitszorg (zie hoger).

“Als wij voelen dat we de mosterd zelf niet in huis hebben, dan gaan we hem halen. En kosten noch moeite worden dan gespaard, want dan zorgen we dat we het beste hebben.” (directeur)

Een voorbeeld van een professionaliseringstraject is het reeds genoemde ELP professionaliseringstraject voor het beleidsteam. Andere voorbeelden van professionalisering in functie van klasmanagement zijn de stop-vier-zeven training³⁹ over omgaan met ongewenst gedrag en de opleiding rond ringaanpak⁴⁰ die een leerkracht volgt, naar aanleiding van een probleem in de klas. Na de professionalisering is er steeds aandacht voor uitwisseling van de inzichten in het team.

“Elke personeelsvergadering is er minstens een half uur tot drie kwartier navorming in functie van ons prioriteitenplan. Navorming staat hier heel hoog op de agenda: voortdurende professionalisering.” (directeur)

Tot slot is er in de wekelijkse nieuwsbrief voor het lerarenteam een rubriek met tips voor boeken en materiaal.

Wat doet de school concreet?

❖ Gemeenschappelijke leerlijn sociale vaardigheden voor de hele basisschool

Schoolbreed, dus zowel voor kleuter als lager onderwijs, wordt bepaald welke thema's en subthema's wanneer aan bod komen in de klas (Tabel 1). De leerkrachten werken zowel in de kleuter- als in de lagere school met verhalen van de Geluksvogels⁴¹. Via toneeltjes en verhalen maken leerkrachten het gedrag zo concreet mogelijk.

“Bij ons in de 2^e graad is nu het thema vriendschap en het verhaal is: ‘vrienden moedigen elkaar aan’. En als er dan iets gebeurt kan je daar perfect naar verwijzen.” (leerkracht)

	Kleuterschool	Lagere school
September - oktober Gouden Weken	• Regels en afspraken • Respect voor materiaal	• Kennismaken en groepsvorming • Regels en afspraken
November – december	• Samen spelen, samen delen	Geluksvogels:

³⁹ [Stopvierzeven](#) is een vroeg interventie programma voor kinderen tussen de 4 en de 7 jaar met gedragsproblemen. Het programma omvat trainingen voor het kind, voor ouders en voor leerkrachten.

⁴⁰ Ringaanpak (Redeker, 2016) is een groepsdynamische benadering voor een veilige klas die bestaat uit acht concrete stappen vanuit de systeemtheorie.

⁴¹ Het boek [de geluksvogels](#) (Leo Bormans) bundelt verhalen over geluk en vriendschap. Bij elk verhaal staan een aantal vragen om kinderen te helpen nadenken over wat de ingrediënten zijn voor een warme vriendschap.

Geluk voor kinderen	• Sorry zeggen	• G1 Geluk • G2 Vriendschap • G3 Feest
Januari – februari Kies kleur tegen pesten	Elkaar helpen en hulp durven vragen	• Kies kleur tegen Pesten • Mediawijsheid
Maart – april Warme communicatie	Complimenten geven	• Complimenten geven • 'Ik'-boodschap geven
Mei-juni Grenzen stellen	• Je mag zijn wie je bent • Keuzes durven maken	• Je mag zijn wie je bent • Nee durven zeggen

Tabel 1. *Leerlijn (thema's) sociale vaardigheden in de hele basisschool.*

Op het wekelijks overleg per graad bekijken de leerkrachten en zorgcoördinator of er nog andere noden zijn in de klas. Deze thema's of materialen worden dan toegevoegd. De leerkrachten zijn vrij om deze materialen of andere materialen die beter bij hun klasgroep passen te gebruiken, ook leerlingen krijgen hier soms inspraak.

“Er zijn wel wat tips en uitgangspunten in de leerlijn. De leerlijn is geen handleiding maar bevat thema's die wij samen hebben bepaald en die heel vaak terugkwamen hier op school. Zoals de groepsvorming in het begin van het schooljaar, je goed voelen met vrienden in de klas, pesten, kunnen zijn wie je bent, complimenten geven aan elkaar, enzovoort.” (zorgcoördinator)

Sociale vaardigheden in de kleuterschool: Toneel voor alle kleuters

De kleuterschool organiseert maandelijks een toneel voor alle kleuters waarin leerkrachten regels en afspraken verduidelijken aan de hand van voorbeeldincidenten. Leerkrachten spelen bijvoorbeeld een ruzie na op de speelplaats of in de klas. De kinderen zoeken mee een goede oplossing en zingen op het einde samen het lied rond sociale vaardigheden, waarin elke keer een nieuwe regel centraal staat.

“Wij [in de kleuterklas] doen toneeltjes rond sociale vaardigheden. Om echt via toneeltjes en verhaaltjes aan de kinderen te laten zien: ‘Wat is het goede gedrag?’ ‘Hoe kunnen we dat eigenlijk in de praktijk doen?’. Dus wij doen een incident voor en dan roepen zij: ‘Nee, zo mag je dat niet doen!’ En dan moeten zij zeggen wat er wel verwacht wordt dat je doet.” (leerkracht)

Kleuterlied voor sociale vaardigheden

“Hé, kom erbij!” (melodie “When the saints go marching in.”)

Hé, kom erbij, hé kom erbij, hé kom erbij, hé kom erbij. (2x)

Jij bent mijn vriend, jij bent mijn vriend, jij bent mijn vriend. (2x)

Het materiaal, het materiaal, het materiaal dat mag niet stuk. (2x)

(september respect voor materiaal: september)

En ik ben lief, en ik ben lief, en ik ben lief voor iedereen. (2x)

(ik zeg ‘stop’, regels en afspraken, oktober)

Ik deel met jou, ik deel met jou, ik deel met jou en jij met mij! (2x)

(samen spelen, samen delen, november)

Ik maak het goed, ik maak het goed, ik maak het goed en dat is goed. (2x)

(‘Sorry’ zeggen, ik was fout, ik maak het goed, januari)

“Er wordt [in de kleuterklas] veel aandacht gegeven aan de klasafspraken: wat kan wel? wat kan niet? waarom is het zo? Dat geeft de leerlingen een veilig gevoel waardoor we in beide richtingen weten wat er verwacht wordt. Dat is echt goud waard.” (leerkracht)

Elke maand oefenen de kleuters verder op het thema dat in het toneel aan bod kwam. Soms doen ze dat met voorbeeldincidenten zoals in het toneel. Zowel de schoolregels, als de klasafspraken, als de nieuwe woordenschat bij dit thema (bv. “stop”, “sorry”), communiceren de leerkrachten via het weekbriefje aan de ouders.

“Na het toneel gaan we daar in de [kleuter]klas nog eens op in. Daarna krijgen ze een briefje mee naar huis over het toneel waar ook een tekening op staat. Wij vragen dan aan de kinderen: ‘Kan je aan papa of mama nog eens vertellen wat je gezien hebt?’ En dan kunnen ze die prent inkleuren thuis. Zo worden de kinderen en de ouders thuis betrokken bij wat we doen in de klas rond sociale vaardigheden.” (leerkracht)

Sociale vaardigheden in de lagere school: Lessen in de klas, kindcontacten, positieve groepsdynamiek en expliciet aanleren van gedrag

De lagere school werkt elke twee maanden rond een bepaald thema in een wekelijks uur sociale vaardigheden. Aan elk thema koppelt de leerkracht iets visueel (een werkblaadje, knutselopdracht, foto, filmpje, ...) en elk thema is zichtbaar in het leven op school. Leerlingen oefenen gewenst gedrag in de klas, bijvoorbeeld via toneeltjes.

“Wij leren daar bijvoorbeeld over ruzies oplossen. Dat je niet meteen naar de juf moet gaan, maar dat je moet proberen het zelf op te lossen. Bijvoorbeeld: uit elkaar gaan in plaats van ruzie te maken. Wij bereiden dan zelf een toneeltje voor over hoe je ruzies moet oplossen en bespreken dat in de klas.” (leerling)

“Want een kind heeft duidelijkheid nodig. Je kan maar duidelijk zijn door iets heel concreet te maken. Dat is van in de kleuterschool en dat is in mijn zesde leerjaar nog evenzeer zo.” (leerkracht)

Naast de lessen sociale vaardigheden, voorziet elke leerkracht wekelijks 50 minuten tijd om individuele gesprekken (het kindcontact) of een groepsgebesprek te houden met kinderen rond thema's die leven in de klas of op school.

“Voor mij wijkt alles voor een kindcontact. Als ik merk dat een kindcontact nodig is of een groepsgebesprek, dan laat ik daar een les Nederlands voor vallen en zie ik dat als “spreken”. Want dat is de basis.” (leerkracht)

“Soms komen daar wel echt dingen boven dat je niet altijd direct gezien had. En als er iets moeilijk loopt, dan gaan we samen op zoek naar oplossingen. Dan vind ik wel dat dat een positieve evolutie heeft nadien. Omdat je echt samen met die kinderen nagedacht hebt over: ‘Hoe kunnen we dat nu oplossen?’ Of als er ruzie is geweest heb je tijd om dat met een klein groepje samen op te lossen. En ja, ik vind dan wel dat dat een positief effect heeft. Je leert de kinderen ook veel beter kennen. Zo even één op één. Dat hoeft niet lang te duren, maar gewoon een paar korte vraagjes.” (leerkracht)

Voor elk rapport is er met elke leerling een één-op-één gesprek met de leerkracht. Ter voorbereiding vullen leerlingen een zelfevaluatie in met behulp van smileys die ze groen, oranje of rood kleuren.

Voorbeelden van zinnnetjes op dat rapport: *‘Ik kom graag naar school’, ‘Ik houd mij aan de afspraken op school’*. Deze informatie gebruikt de leerkracht ook voor de rapporten en de hierop aansluitende oudercontacten.

“Een kind dat groen kleurt op een moment waarop ik heel goed weet dat het net nog een zwaar incident heeft gehad, dan roep ik die bij mij en zeg ik ‘ik wil wel dat je eerlijk bent’.” (leerkracht)

Aandacht voor positieve groepsdynamiek

De leerkrachten moedigen goed gedrag bewust aan door positieve boodschappen in de agenda te schrijven of door een stempel (‘de gouden pijl’) in de agenda te zetten als ze andere kinderen helpen. Daarnaast volgt elke leerkracht in de klas een eigen systeem om leerlingen aan te moedigen en complimenten te geven aan elkaar om de groepssfeer te bevorderen. Kinderen leren ook aan wat een goed compliment inhoudt.

“Ik doe dat op heel regelmatige basis, zéker maandelijks. Dan krijgen de kinderen van mij een papiertje en de opdracht is simpel: schrijf een compliment naar één of meer klasgenoten. Ze komen tegen mij zeggen voor wie ze iets hebben geschreven, want ik wil dat die maar pas worden uitgedeeld op het moment dat ik zeker ben dat iedereen een compliment krijgt. Dat is enorm sterk voor een groepssfeer. (...) Benadruk het positieve. Dat is véél krachtiger dan wat slecht loopt te moeten recht trekken. Dat is eigenlijk het belangrijkste, denk ik. En dat zie ik gebeuren: dat ze daardoor positief zijn naar elkaar toe. En dat is de basis van goed klasmanagement. (leerkracht)

“Complimentjes moeten persoonlijk zijn. Ze moeten uit je hart komen. Bijvoorbeeld over respect of zorgzaam zijn, niet over een mooie trui. De juf zorgt ervoor dat iedereen een compliment krijgt en dat alle complimentjes “goede” complimenten zijn.” (leerling)

Zowel leerlingen als leerkrachten vinden een positieve leerkracht-leerling relatie waardevol. In de klas sociale vaardigheden aanleren en gevoelens bespreken, komt het leren ten goede.

“Als je altijd met je klas daaraan werkt, dan wordt je band altijd beter. Wij hebben een vrolijke klas.” (leerling)

“Je mag lesgeven zoveel je wil, als er iets in de groep mis zit, blijft dat toch niet hangen. Je kan maar tot leren komen als je welbevinden goed is.” (leerkracht)

Gedrag inoefenen

Elk trimester is er één oefenmoment waarop alle leerlingen van de lagere school samenkomen om de schoolregels en afspraken nog eens te overlopen en in te oefenen.

“Schoolregels en klasafspraken worden regelmatig herhaald en inge oefend in de klas. Daarnaast zorgt de school ervoor dat deze regels gelden van 7u ’s morgens tot 19u ’s avonds, waardoor leerlingen die zo lang op school zijn, een vaste structuur hebben.” (zorgcoördinator)

“Ik vind het goed, want als we daar niet rond zouden werken dan zou iedereen elkaar slaan en zo. En als je dan zegt dat dat niet mag, dan is dat misschien maar voor één dag. Dus ik vind het goed dat we de schoolregels leren.” (leerling)



Fig. 3. Pictogrammen gewenst gedrag in de klas.

Als dit toch niet lukt in een bepaalde klas, oefenen ze de algemene gedragsregels opnieuw in. Dit verloopt volgens een vast stramien: de leerkracht maakt het gedrag dat moeilijk loopt concreet aan de hand van pictogrammen (fig. 3). Daarna oefent elke leerkracht die aan de klasgroep lesgeeft het gewenste gedrag verder in, dus ook de leerkracht lichamelijke opvoeding en muzische vorming. Zo weten de leerlingen dat de afspraken gelden bij elke leerkracht, in elk lokaal en zelfs tijdens de opvang. Op dat moment gaat er ook een brief naar de ouders:

“Doorheen het schooljaar hebben wij geoefend op algemene gedragsregels in de klas en op de speelplaats. We blijven toch merken dat dit moeilijker gaat in het derde leerjaar. Enkele afspraken gaan we oefenen tot aan de krokusvakantie. Daarna gaan we ophijsten hoe goed de leerlingen zich eraan houden. Het gaat om volgende afspraken:

- Vinger opsteken
 - Beleefd antwoorden (alsjeblieft, dankjewel)
 - Materiaal bij hebben
 - Recht op de stoel zitten
- We willen graag jullie hulp inroepen om hier mee op te oefenen.”

Na een oefenperiode komen leden van het beleidsteam of leerkrachten tijdens hun vrij uur observeren of dit specifieke gedrag verbeterd is. Dit doen ze aan de hand van concreet, zichtbaar gedrag: Hoe vaak heeft een leerling zijn materiaal niet in orde? Hoe vaak spreekt een leerling de leerkracht tegen? Hoe vaak laten leerlingen elkaar niet uitspreken? Hoe vaak praten leerlingen door de klas zonder hun vinger op te steken? Op basis van deze evaluatie, bekijkt het beleidsteam in overleg met de klasleerkracht wat mogelijke volgende stappen zijn. Zo volgde de zorgcoördinator samen met de klasleerkracht van een moeilijke klasgroep het professionaliseringstraject [StopVierZeven](#). De school wil op die manier niet enkel de leerlingen stimuleren om beter gedrag te vertonen, ze wil ook de leerkrachten versterken.

❖ Kwaliteitsvolle buitenschoolse opvang

Wat gebeurt er in de buitenschoolse opvang?

Maandag, dinsdag en donderdag is er een huiswerkklass en zijn er naschoolse ateliers (3^e kleuterklas – 6^e leerjaar) en woensdagnamiddag zijn er knutselnamiddagen voor kleuters (1^e-2^e kleuterklas). Naschoolse opvang, met stiltehoekjes, een piano op de speelplaats, een leeshoek, en een knutselruimte, is er altijd van 7u 's morgens tot de school start en na schooltijd tot 19u. In het schooljaar 2020-2021 wilde de school nog meer inzetten op gelijke kansen door voor alle leerlingen activiteiten aan te bieden waar ze nieuwe dingen kunnen leren en succes ervaren in het leren. Eenmaal per week is er een vrij atelier (bv. knutselen), en tweemaal per week een geleid atelier. Daarin kunnen leerlingen bijvoorbeeld in een koor zingen, podcasts maken, weven, potjes bakken, de school kerstklaar maken, macramé bandjes maken, zeefdrukken, t-shirts maken, enzovoort. Figuur 4 toont foto's van een atelier maskers maken. De ateliers gaan door van 16u15 tot 17u30, zodat leerlingen voordien naar de huiswerkbegeleiding kunnen of nog even pauze hebben voor het atelier begint. Deze geleide creatieve ateliers eindigen na enkele lessen in een toonmoment voor de ouders.

“De ateliers zijn na de school zodat je nog iets te doen hebt. Zodat je niet gewoon moet spelen, maar dat je ook nog iets kan doen. Je kan daar knutselen, tekenen, een podcast opnemen, weven, maskers maken, knuffels maken, muizenhuizen bouwen... Je bent heel creatief bezig daar.” (leerling)

“Je krijgt een brief mee naar huis met de ateliers, en dan mag je kiezen of je je inschrijft voor een atelier en voor welke. Je mag ook in de plaats na school op de speelplaats spelen.” (leerling)



Fig. 4. Creatieve ateliers: maskers maken.

Wie organiseert de buitenschoolse activiteiten?

De coördinator kleuteronderwijs trekt het project om kwaliteitsvolle activiteiten te organiseren tijdens de naschoolse opvang. Ze heeft hiervoor vrijwilligers en wijkwerkers opgeleid om zulke activiteiten te organiseren en hen geleerd hoe ze beter met incidenten of conflicten kunnen omgaan. Er werden duidelijke regels en procedures afgesproken tussen de toezichters en het beleidsteam, zodat deze meer gelijk lopen met de afspraken en regels op school.

Op woensdagnamiddag organiseren geëngageerde oma's knutselnamiddagen voor leerlingen van de 1^e en 2^e kleuterklas. Een leerkracht muzische vorming engageerde zich om creatief aan de slag gaan met de kinderen in de ateliers. Zij organiseert deze en krijgt hier ook uren voor. Tijdens de ateliers krijgt ze ondersteuning van oud-leerlingen uit het secundair onderwijs. Leerlingen die naar de ateliers komen, zien hen ook als voorbeeldfiguren.

“Om 16u15 komen er vrijwilligers uit verschillende Mechelse scholen terug naar hun oude lagere school om de ateliers en naschoolse opvang mee te begeleiden. Hun verhalen zijn ook enorm verrijkend voor de

leerlingen. Leerlingen kijken naar hen op. Bovendien is het moeilijk om leerkrachten te vinden met een migratieachtergrond, maar in de ateliers is dat wel mogelijk. We hebben al verschillende vrijwilligers gehad met een andere etnische achtergrond die echt een voorbeeld zijn voor onze diverse groep leerlingen. We merken dat dit voor een aantal van onze kinderen écht deugd doet.” (directeur)

Welke leerlingen nemen deel aan de creatieve ateliers?

Elke maandag, dinsdag en donderdag komen een twintig à dertig leerlingen (van 3^e kleuterklas tot 6^e leerjaar) naar het atelier. Leerlingen werken verspreid over twee grote lokalen die naast elkaar liggen. Vroeger bereikte de school vooral leerlingen die zich uit interesse inschreven. Nu moedigt de school ouders aan om hun kind in te schrijven voor de ateliers, vanuit volgende bedoelingen:

- **Extra oefenkans om Nederlands te leren:** Ouders vragen soms naar bijles Nederlands. Dan moedigt de school de kinderen aan om naar de ateliers te komen. Zo oefenen ze automatisch hun Nederlands in een aangename en vrijblijvende setting.

“En in taal oefenen, zodat ze begrijpen wat we zeggen. Daarvoor zijn er ook wel een aantal die naar de ateliers gaan. Zo'n atelier is een extra kans om nog meer in te zetten op die taal. En een keer uit de klascontext op taal oefenen.” (leerkracht)

- **Leerlingen een hobby geven.** Sommige leerlingen missen kansen doordat ze van thuis uit weinig kansen krijgen om te participeren aan betekenisvolle buitenschoolse activiteiten. Doordat ouders de school al kennen, is de drempel minder hoog om naar het atelier te komen.
- **Extra uitdaging voor cognitief sterke leerlingen.** Leerlingen die cognitief extra uitdaging kunnen gebruiken, krijgen extra kansen in de ateliers om hun kwaliteiten te ontdekken.
- **Extra kansen tot positieve verbinding voor de leerling.** De coördinator lagere school, die ook instaat voor het aanpakken van incidenten en conflicten op school, moedigt leerlingen die moeilijk gedrag stellen aan om naar de ateliers of huiswerkklass te komen. Zo kunnen deze leerlingen in een zinvolle, gestructureerde context oefenen op sociale connectie. In plaats van het kind te bestraffen om wat het niet goed doet, krijgt het kind de kans om op een positieve manier in interactie te gaan met klasgenoten, andere leerlingen, leerkrachten en de school.

“Het is niet alleen die ateliers, maar ook het feit dat ze hier hun huiswerk kunnen maken. En door dat door te trekken na schooltijd, dat we de dag al niet slecht moeten beginnen met ‘uw huiswerk was niet in orde’ of zo, maar dat je echt op een positieve manier kan beginnen.” (zorgcoördinator)

“Als je sommige kinderen op de speelplaats laat, geeft dat conflicten. Zet je die in de ateliers, dan worden die aangesproken op hun talenten en dan gaat dat veel minder conflicten geven. Je legt de klemtoon op iets positief, terwijl dat anders bij sommige kinderen automatisch op iets negatief komt.” (leerkracht)

- **Extra verbindingskansen tussen ouder en school.** De brede schoolwerking zorgt voor een win-win situatie voor alle partijen. Doordat het kind de kans krijgt om de hobby op school te doen, is het voor leerkrachten makkelijker om ook moeilijkere gesprekken aan te gaan met ouders. En wanneer de leerlingen de atelierperiode afsluiten met het toonmoment voor ouders, is dit opnieuw een kans voor de school om positief met de ouders te verbinden.

“Wij leren de kinderen trots zijn op hun werk, en ouders trots te zijn op hun kind.” (directeur)

Tips van de school

Tip 1: Investeer in duidelijke communicatie.

Al van bij de start van de schoolcarrière betreft het beleidsteam de ouders. De tip van de leerkrachten gaat over communicatie en evaluatie met alle betrokken partners.

“Begin met communiceren binnen je school en evalueren van je school. Ik denk dat het gouden woord voor alle beginnende scholen ‘communicatie’ is. Communicatie binnen het team, binnen het beleid, communicatie tussen het beleid en het team, tussen ouders en beleid, tussen ouders en klasleerkrachten, tussen kinderen onderling, tussen klasleerkracht en kind... Dat is gewoon de sleutel voor heel veel dingen. En hoe duidelijker je communicatie is, hoe efficiënter ze wordt.” (leerkracht)

Tip 2: Laat je inspireren, maar pas voorbeeldpraktijken aan naargelang de eigen schoolcontext.

Wanneer je iets nieuws implementeert, is tijd nodig om zaken af te stemmen op de noden van de school en van het team. Er is altijd een transfer nodig van het idee of van het voorbeeld, naar de eigen praktijk. Het beleidsteam benadrukt hierbij het belang van tijd: Tijd geven om dingen te laten groeien in plaats van snel dingen op te dringen.

“Leerkrachten moeten de noodzaak voelen van waarom we iets doen. Als ik bijvoorbeeld zie dat ze in verschillende klassen botsen op groepsdynamiek dan is dat misschien iets voor het schoolniveau. En dan maken wij daar een stappenplan voor: wat doen wij? Wat doen we op de personeelsvergadering? Wat doet iedereen in de klas? Enzovoort.” (zorgcoördinator)

“Het is belangrijk ook om wat je doet schooleigen te maken. Wat voor ons werkt, werkt misschien niet op dezelfde manier op andere scholen.” (leerkracht)

GAAF! Aalst (basisonderwijs)

Leerlingen anders indelen, lesgeven in teamteaching en leren met planningen zorgt voor rust en overzicht.

Schoolcontext

- Basisonderwijs
- Beleidsteam: directeur, leerkrachten van 4 units en adviserende ouders
- Aantal leerkrachten: 40
- Aantal leerlingen: 307

Inhoud

Samenvatting	275
Wat is de aanleiding?	275
Waar wil de school op inzetten?	276
Wat doet de school concreet?	278
Vernieuwde organisatie van klasgroepen	278
Duidelijk dagverloop in de kleuter- en lagere school : ochtendroutine met zachte landing en planbord .	279
Aandacht voor welbevinden	282
Aandacht voor zelfstandig werken	284
Aandacht voor routines en structuur	286
Infrastructuur die voor rust zorgt	287
Tips van de school	290

Samenvatting

Het ervaren van meer moeilijkheden op vlak van klasmanagement, in combinatie met een fusie met een andere school in 2022-2023, maakte dat *GAAF! Aalst* als gefusioneerde school koos voor een nieuwe pedagogisch-didactische aanpak. De school stelde een kernteam samen van directie, leerkrachten en ouders om deze vernieuwde aanpak uit te werken. Dat deden ze met ondersteuning van een externe partner EduNext, een organisatie die scholen begeleidt bij transformatieprocessen. Als resultaat doorbreekt *Gaaf! Aalst* het leerstofjaarklassensysteem om zoveel mogelijk op niveau van het kind te werken. Leerlingen zijn ingedeeld in units van twee of drie leerjaren samen. Binnen elke unit werken leerlingen in de voormiddagen per 'familie' (grotere, homogene groep qua leeftijd) voor Nederlands en Wiskunde, in de namiddagen per 'nest' (kleinere, heterogene groepen qua leeftijd) voor projectwerk en andere vakken. Daarbij zet de school resoluut in op teamteaching. Elke unit heeft drie à vier vaste leerkrachten die elk vakexpert zijn in het vak dat hen het meest ligt om in les te geven. Elke vakexpert voorziet instructie van zijn vak voor alle leerlingen van één unit, terwijl de andere teamteaching-leerkrachten op dat moment een ondersteunende rol opnemen. Zo zet GAAF! in op effectieve instructies door vakexperten, differentiatie in homogene en in heterogene groepen en zoveel mogelijk ondersteuning op maat van de leerling. Tegelijkertijd werken leerlingen via planborden zoveel mogelijk zelfstandig aan hun eigen planning. Al vanaf de kleuterklas gaat er dan ook veel

aandacht naar zelfregulerend leren en executieve functies van leerlingen. Ook zo komt er ruimte vrij voor leerkrachten om meer individuele ondersteuning te bieden aan leerlingen. Dit alles verloopt met veel aandacht voor routines en structuur (met onder andere eenzelfde dagverloop in de hele school) en voor verbindende relaties met leerlingen en ouders (bijvoorbeeld via een zachte landing waarbij de ouders hun kind tot 's morgens tot in de klas brengen).

Wat is de aanleiding?

In basisschool Gaaf! Aalst was de aanleiding van verandering tweeledig. In de eerste plaats werd het klasmanagement steeds moeilijker, door een steeds diverser leerlingenpubliek. De leerkrachten wilden evolueren naar teamteaching om met meer leerkrachten voor de klas te staan, en om zo meer te kunnen tegemoet komen aan individuele ondersteuningsnoden van leerlingen. Daarnaast zat de buurschool 'De Okapi' die hetzelfde gebouw gebruikte, na schooljaar 2021-2022, plots zonder directie. Gaaf! Aalst diende een aanvraag in om beide scholen te fusioneren. Dat kon op voorwaarde dat er een nieuwe schoolvisie en aanpak zou komen, die de beste elementen van beide scholen zou samenbrengen. De directie liet zich ondersteunen door [EduNext](#)⁴² en samen met het team werkten ze in 2022-2023 een nieuw plan voor de school uit. Gedurende dat schooljaar was de directie van Gaaf! directeur van de twee scholen. Normaal gezien zou de gefusioneerde school het jaar erna stapsgewijs de vernieuwing doorvoeren (per graad) maar het leerkrachtenteam was zo enthousiast dat ze er zelf voor kozen om al in 2023-2024 te starten met de vernieuwde aanpak.

Waar wil de school op inzetten?

De externe partner EduNext hielp het proces van de fusie in goede banen te leiden. De directeur ging aan de slag met deze externe partner om zichzelf te professionaliseren en een nieuw plan voor de school uit te werken. Er werd een kernteam van leerkrachten, ouders en directie opgericht. Om een nieuw plan voor de school uit te werken, vertrok het kernteam vanuit successen en valkuilen: Wat willen we (niet) in een nieuwe school? Ze streefden ernaar de beste elementen uit beide scholen te behouden: uit de ene school het belang van **expliciete directe instructie** en uit de andere school de **verbinding met ouders en de zachte landing**.

“Als er bepaalde vormingen waren, bracht de directie ons (leerkrachten van de twee scholen) al samen (in het jaar vóór de fusie). Dat was niet evident omdat bijvoorbeeld de uurregeling nog niet afgestemd was. Er zijn ook weinig leerkrachten gebleven van het team van de Okapi. De ouders die er niet achterstonden, zijn vertrokken.” (leerkracht)

Om scholen te helpen transformeren, werkt EduNext steeds in drie stappen: (1) een vernieuwde pedagogisch-didactische aanpak, (2) professionalisering van het team: wat heeft het team nodig om deze pedagogisch-didactische aanpak te realiseren?, (3) schoolcultuur: de vernieuwde aanpak verankeren

⁴² EduNext is een vereniging die scholen in het Vlaamse onderwijs helpt om van binnenuit te transformeren.

❖ Een vernieuwde pedagogisch-didactische aanpak

In 2022-2023, het schooljaar vóór de fusie, werkte het kernteam samen aan stap 1: een vernieuwde pedagogisch-didactische aanpak die de beste elementen uit beide scholen behield. In dat kader bezocht het kernteam diverse scholen (methodescholen van Montessori, Dalton, Jenaplan, enzovoort). Dat inspireerde hen onder meer om het leerstofjaarklassensysteem te doorbreken en klasgroepen te maken met **verschillende leeftijden samen**. Vanuit hun nood om er niet alleen voor te staan in moeilijke klasgroepen op vlak van klasmanagement, raakten ze steeds meer overtuigd van **teamteaching**. Tot slot kwam het kernteam op het idee van **vakexperten**: leerkrachten gaven aan dat ze zekerder voor de klas staan bij het ene vak dan bij het andere. Het leek hen daarom, ook in functie van klasmanagement, beter om instructiemomenten te organiseren door leerkrachten die zich als vakexpert verdiepen in één of enkele vakken.

Gaaf! Aalst kiest voor hun **pedagogisch-didactische vernieuwing** uiteindelijk voor **3 hoofddoelen**:

- op niveau van de leerling werken door af te stappen van het leerstofjaarklassensysteem en de leerlingen in te delen in ‘units, nesten en families’ (zie 3.1 *Vernieuwde organisatie van klasgroepen*)
- directe instructiemomenten en zelfstandige werktijd met vakexperten en in teamteaching,
- ouderbetrokkenheid via zachte landing en rustig vertrek

“Ik wilde er onmiddellijk mee instappen, ik wilde een andere werking en ik dacht dat het beter ging zijn voor veel kinderen.” (leerkracht)

❖ Professionalisering van het team

Vanaf schooljaar 2023-2024 ging de vernieuwde pedagogisch-didactische aanpak in werking en richtte de school zich op de verandering op niveau van de leerkrachten: welke professionalisering had het team nodig om de nieuwe pedagogisch-didactische aanpak aan te kunnen? Omdat de school teamteaching implementeerde, kozen ze ervoor om deel te nemen aan het project [Estafett](#)⁴³ voor professionalisering in dit thema. Daarnaast krijgen leerkrachten veel vrijheid om zaken uit te proberen en hebben ze regelmatig teamoverleg en overleg met het kernteam om te evalueren hoe de vernieuwde aanpak loopt.

“We krijgen als leerkracht veel vrijheid, als we het konden verantwoorden dat het paste binnen de 3 pijlers (hoofddoelen).” (leerkracht)

Ouders zijn een belangrijke partner op school. Ze worden zowel inhoudelijk als praktisch betrokken bij de vernieuwing. Naast één leerkracht per unit en de directie, zitten er ook ouders in het kernteam dat het nieuw beleid bespreekt. Ouders komen ook soms workshops geven, bijvoorbeeld als het team voor Estafett twee lesuren vrijgeroosterd moet worden voor professionalisering. Voor ouders die de weg

⁴³ ESTAFETT staat voor ‘Exploring, STudying And Fostering Effects of Team Teaching on students and teachers’. Dit project focust op het onderzoeken en valoriseren van de effecten van teamteaching op leerlingen en leraren. Het project is een samenwerking van UAntwerpen, UGent, AP Hogeschool en Artevelde Hogeschool.

naar school soms moeilijker vinden, functioneert de organisatie '[Mensen voor Mensen](#)'⁴⁴ als brugfiguur.

Professionalisering is in het algemeen een vaste waarde in GAAF! Aalst. De school hecht veel belang aan wetenschappelijke onderbouwing van wat ze implementeren. Zo komt bijvoorbeeld de keuze om in te zetten op executieve functies, vanuit de wetenschappelijke evidentie dat dit een belangrijke voorspeller is voor schoolsucces, zeker bij kansarme leerlingen. Om in te zetten op executieve functies en zelfregulatie, volgden ze professionaliseringstrajecten bij Odisee Hogeschool, bij Jeltsen Peeters (GO!) en haalden ze inspiratie bij VLAIO rond de gevoelens thermometer.

❖ Schoolcultuur: de vernieuwde aanpak verankeren

EduNext staat de school verder bij om de nieuwe schoolcultuur te verankeren. Immers, de leerkrachten kozen er enthousiast voor om de verandering ineens in de hele school door te voeren in plaats van per unit (leeftijdsgroep). De realiteit toont dat dit niet evident is, door te weinig leerkrachten is het moeilijk om de vernieuwing in U4 (oudste leeftijdsgroep) uit te voeren zoals bedoeld. De verdere verankering in samenwerking met EduNext staat nog op de agenda voor schooljaar 2024-2025.

Wat doet de school concreet?

❖ Vernieuwde organisatie van klasgroepen

Gaaf! Aalst deelde de leerlingen op in units. Elke unit bestaat uit 40 à 50 leerlingen met 3 tot 4 leerkrachten. Elke unit is onderverdeeld in families (alle leerlingen van dezelfde leeftijd) en in nesten (een heterogene klasgroep over 'leerjaar' heen). Elke unit bestaat uit 3 nesten, die elk een vaste nestcoach hebben als vertrouwenspersoon. De nestcoach neemt de rol op van klasleerkracht en verwelkomt de kinderen van zijn nest in de ochtend, doet de zachte landing en begeleidt het kringmoment bij de start van de dag. Nadien zijn er afwisselende momenten in familie. Bijvoorbeeld voor instructiemomenten of zelfstandig werk hebben alle leerlingen van hetzelfde niveau ('leerjaar') samen les. Volgens de leerkrachten maken teamteaching en de verschillende leeftijden bij elkaar het eenvoudiger om beter op niveau te werken en een betere band met leerlingen te hebben.

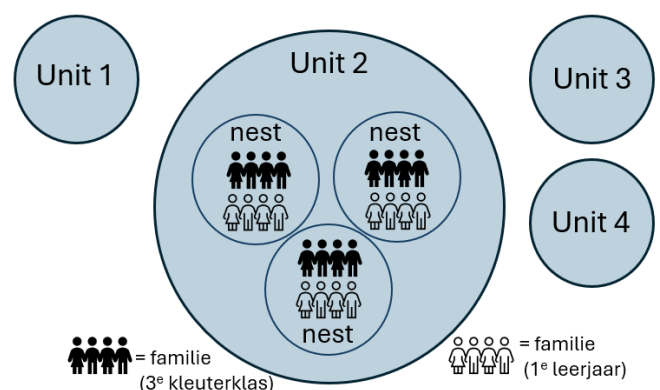


Fig. 1. Vier units onderverdeeld in nesten en families.

De school bestaat uit 4 units:

- Unit 1: peuters + 1e en 2e kleuterklas,
- Unit 2: 3^{de} kleuterklas en 1^{ste} leerjaar,
- Unit 3: 2^{de} tot en met het 4^{de} leerjaar,
- Unit 4: 5^{de} en 6^{de} leerjaar.

⁴⁴ '[Mensen voor mensen](#)' is in Aalst een vierdewereldgroep die mensen in armoede verenigt met groepsgesprekken, infosessies, vormingen en activiteiten. Ze geven ook vorming aan directies een leerkrachtenteams rond armoedeproblematiek en zetten samenwerkingsverbanden op met scholen.

❖ Duidelijk dagverloop in de kleuter- en lagere school : ochtendroutine met zachte landing en planbord

Zachte landing en rustige check-out

In de lagere school komen de kinderen zelfstandig of met hun ouders naar de klas. De ochtendroutine start om 8u45, de les start stipt om 9u. De dag begint met de zachte landing in het nest bij de nestcoach. Dit biedt kansen aan de leerkracht om even met de ouders te praten. Bij unit 1, in de kleuterklassen, is er iets meer tijd. Daar zetten ouders hun kind af tussen 8u45 en 9u en is er nog zachte landing tot 9u15. Tijdens de zachte landing is er 'activerend onthaal' waarbij de leerlingen kunnen kiezen met welk materiaal of in welke hoek (zandbak, poppenhuis, leeshoek, ...) ze spelen. De kleuters en hun ouders weten dat de bakken met speelmateriaal waar ze tijdens de zachte landing mee mogen spelen te vinden zijn in de gang (fig. 2).



Fig. 2. Speelmateriaal zachte landing U1.

Ook in unit 2, 3 en 4 begint de dag met een activerend onthaal tijdens de zachte landing. Dat wil zeggen dat leerlingen hun huiswerk op de juiste plaats leggen, zelfstandig hun boekentas leegmaken, alvast op het planbord kijken welk materiaal ze moeten nemen en hun naam bij de emotiometer hangen. Wanneer dat gebeurd is, kunnen ze kiezen voor een rustige bezigheid tot de lesdag om 9u begint met een kringmoment in de familie. Ook op het einde van de dag zorgt de school voor een rustige check-out uit de klas. De school eindigt om 15u25, maar ouders kunnen hun kind ophalen in de klas tot 15u40. Kinderen die om 15u40 niet zijn opgehaald, gaan naar de avondopvang.

Kringmoment en werken met het planbord

In de kring overloopt de leerkracht een aantal vaste onderwerpen: de planning, het weer, belangrijke documenten, vrij vertellen of zaken tonen. In U2, 3 en 4 is er een babbelpot met verschillende soorten vragen zoals bv. filosofeervragen. Kinderen geven zich tijdens het activerend onthaal op bij hun leerkracht als ze iets willen vertellen in de kring. Na het kringmoment weten de leerlingen waar ze moeten zijn voor de les.

Bij U1 (kleuters) verdelen de nestcoaches de leerlingen van hun nest via het planbord over de verschillende hoeken en activiteiten (fig. 3). Deze hoeken en activiteiten bevinden zich over drie nestklassen en drie nestcoaches heen. De leerlingen krijgen een armbandje met de kleur van een nest, zodat ze weten in welk lokaal ze moeten zijn.

“De rollen zijn nu anders verdeeld, de vlinders (K2) en de rupsen (K1). Ze zien dan van elkaar dat iemand een geel bandje heeft en in het blauwe nest zit of op het keuzebord: dan zeggen die zelf: juf, dat klopt niet.” (leerkracht)



Ook de leerkracht en andere kinderen kunnen zo meteen zien of alle leerlingen op de juiste plaats bezig zijn. De kleinste peuters gaan na de zachte landing en de kring naar de aparte onthaalklas. Telkens wanneer de kleuters klaar zijn in een eiland, verplaatsen ze zich onder begeleiding van de leerkracht en via het planbord naar een volgende activiteit. Ze duiden met een magneet aan welke activiteiten ze die dag hebben gedaan (fig. 4).



Fig. 4. Met een gekleurde magneet geven de kleuters aan waar ze reeds gewerkt hebben die dag. Ook het lesdoel is aangegeven.

Fig. 5 Het planbord in U2 (rechts). Kinderen hangen hun klasnummer als ze de activiteit gedaan hebben. Aan de hand van de kaartjes (links) weten de kinderen met hoeveel ze tegelijk de activiteit mogen doen.

In U2, U3 en U4 weten de leerlingen via hun planner of het planbord zelf waar ze moeten zijn voor de les (fig. 5). Daarop staat ook aangegeven waar ze les moeten volgen: in de instructieruimte of in het leerplein. Het leerplein is een klas waar leerlingen zelfstandig werken aan tafels in verschillende opstellingen. Tijdens de werktijd krijgen de leerlingen les met leerlingen van hetzelfde niveau (in familie). Dit kan een instructiemoment zijn of zelfstandig werk aan de hand van de planning.

De ondersteunende leerkrachten zijn onderverdeeld per vak met een vakexpert voor elk vak. Als de vakexpert instructie geeft, nemen de andere leerkrachten een begeleidende rol op. De begeleidende leerkrachten nemen soms ook al administratieve taken op zich, zoals agenda's nakijken of verbeterwerk. De leerkrachten kozen hiervoor vanuit de overtuiging dat de vakexpert zijn vak beter beheerst en hierdoor ook zekerder voor de klas staat. Omdat hij zich specialiseert in een bepaald leergebied, kent hij de leerlijn ook beter over verschillende leerjaren heen. Hierdoor is het makkelijker om op niveau van de leerlingen te werken.

“Nu hebben wij 3 juffen, dat is wel leuker, dan leer je die allemaal kennen.” (leerling)

“Ik vind dat ze veel rustiger zijn, ik zag veel meer frustratie voorheen. Ik denk omdat kinderen vrijer zijn en niet iedereen doet hetzelfde op hetzelfde moment. Ze kunnen meer beslissen en ze worden daar gewoon rustiger van, ik vind het echt een meerwaarde. Niemand heeft een vaste plaats en ze moeten niet meer wachten op elkaar. Uit verveling beginnen kinderen anders lastig te doen.” (leerkracht)

In de namiddag wordt er steeds leeftijdsdoorbrekend gewerkt. Ze werken in de namiddag aan vakken zoals wereldoriëntatie, muzische vorming, projectwerk, enzovoort. Dat doen ze in carrouselvorm. De leerlingen kiezen zelf aan welke activiteit ze deelnemen en wanneer, maar aan het einde van de rit moeten ze elke activiteit hebben gedaan. Zowel de leerkrachten als de leerlingen volgen dit op via hun planner.

“Ik vind het leukst hoekenwerk en MUVO. Bijvoorbeeld denkeiland, sameneiland, dan verzet je jouw naamkaartje als je dat eiland gedaan hebt. MUVO is op vrijdag, dat is in familie, dan ben je soms met je eigen juffen of met je nestcoach.” (leerling)

Doordat leerlingen zelf kunnen zien wat ze nog moeten doen en wat er nog op de planning staat, merken leerkrachten en directie dat de leerlingen veel meer taakgericht bezig zijn.

“Nu kunnen we zelf kiezen met wat we kunnen starten: rekenen, taal,... Alletwee de juffen leggen dat dan eerst uit wat we moeten doen. Dat is wel beter.” (leerling)

“Je merkt dat stelselmatig dat ze het meer en meer zelf in handen nemen.” (leerkracht)

❖ Aandacht voor welbevinden

Bij de vernieuwing wilden de leerkrachten extra aandacht geven aan het welbevinden van de leerlingen. Dit deden ze door de zachte landing in te voeren, aandacht te hebben voor emoties, door elke dag een kringmoment te doen bij de start en het einde van de dag, en door het vertrouwde gezicht van de nestcoach die ook tijdens het middageten toezicht doet.

“Ik heb beter zicht op het welbevinden van de leerlingen. En voordat we met de les starten zeggen we tegen elkaar (leerkrachten onderling) waarvoor we moeten opletten, als het bijvoorbeeld niet goed gaat met een bepaalde leerling. Dat helpt ons tijdens het lesgeven.” (leerkracht)

“Nu kan je wel een band maken met een juf. Dan weet jij: Ah, ik word meer geholpen. Dan kent de juf jou beter en weet ze ook beter hoe ze jou kan helpen.” (leerling)

De leerlingen laten in alle units op een of andere manier weten met welk gevoel ze de klas binnenkomen. Tijdens de zachte landing hangen leerlingen hun kaartje op de gevoelensmeter. Bij unit 1 tot unit 3 zijn dat de afbeeldingen van het kleurenmonsters (fig. 6) en in unit 4 is dat de gevoelensmeter van VLAIO⁴⁵ (fig. 7). Naast onderdeel van de ochtendroutine, is de gevoelensmeter ook handig na de speeltijden: als er bijvoorbeeld iets gebeurd is op de speelplaats, dan verplaatsen ze hun kaartje.

“Als ze de wasknijper met de rode kant naar boven hangen, dan zeggen ze: er is iets gebeurd, maar ik wil er eigenlijk niet over praten, dat kan ook. Bij mij hangt de meter ook achter de deur.” (leerkracht)

“Wij werken met de gevoelens van Vlaio, dat zijn meer open gevoelens: het is moeilijk vandaag, maar het zal wel lukken.” (leerkracht)

⁴⁵ [Vlaio projecten](#) hebben als doel om ondernemingszin te stimuleren bij kinderen. Vlaio (Vlaams Agentschap Innoveren en Ondernemen) wil leerkrachten op weg helpen om een ondernemende leeromgeving in te richten waarin kinderen kansen krijgen om ook leergebiedoverschrijdende vaardigheden en attitudes te ontwikkelen. Ze ontwikkelen materiaal voor lager en secundair onderwijs.



Fig. 6. Gevoelensbord bij de deur van de kleuters (links) - aanbrengen basisgevoelens bij de kleuters (rechts)



Fig. 7. Gevoelens thermometer aan de nestdeur (links) en manieren om te begroeten (rechts)

Zo werken ze volgens de leerkrachten aan een nest met open klassfeer waar kinderen elkaar goed kennen. Er wordt ook goed voor elkaar gezorgd. Vroeger waren de klassen meer aparte eilandjes, maar omdat de rollen nu anders verdeeld zijn, kunnen de oudsten zorgen voor de jongere kinderen en dat doen ze ook.

“Zonder boe of ba gaat iemand die wat groter is, helpen met soep halen, voor zo een kindje dat wat minder handig is. Dat was veel minder als we in leerstofjaarklassen werkten.” (leerkracht)

“De groteren leren nu aan de kleinsten dat en hoe er moet worden opgeruimd. In het begin was het sleuren en trekken, maar nu komen ze tegen ons zeggen als er nog iets niet in orde is.” (directeur)

❖ Aandacht voor zelfstandig werken

Vanwege diverse ondersteuningsnoden en veel anderstalige leerlingen, is er veel differentiatie nodig. Om dat mogelijk te maken, is het nodig dat leerlingen zelfstandig kunnen werken. Zo kan de leerkracht specifieke leerlingen extra begeleiden. Sinds 2019-2020 richtte de school zich al op zelfregulerende vaardigheden en executieve functies bij kleuters, door een project met Odisee Hogeschool. Dit trekken ze met de vernieuwing door naar het lager onderwijs.

Werken aan executieve functies

Vorig schooljaar volgde de school een traject rond zelfregulerende vaardigheden bij Jeltsen Peeters (GO!) en werkte ook rond de 21^{ste} eeuwse vaardigheden van Zimmerman. Dat bood inspiratie voor de onderstaande ingrepen in de klas:

- **Stop-denk-doe methode** (fig. 8): aan de hand van deze methode leren de kleuters aan om minder impulsief te reageren en eerst zelf na te denken voor ze iets doen. De leerkrachten van de lagere school herhalen dit nog bij pestproblemen of ruzies op de speelplaatsen.

“Vorig jaar werkten we dat uit, kinderen gebruiken dat nu nog. Dan vragen we als er ruzie is: Wat is het probleem? Heb je stop gezegd en het handgebaar gebruikt?” (leerkracht)



Fig. 8. Stop-denk-doe methode.

“Vroeger had ik in het park een soort van brandstichting gedaan en ik werd vaak boos. Toen heb ik van de zorgjuf een papiertje gekregen van stop-denk-doe en dat zit nu in mijn pennenzak. Dat helpt wel.” (leerling)

- **Spiegelspraak:** hierbij verwoorden leerkrachten het concrete gedrag dat ze observeren bij het kind en de verwachting meegeven. Bijvoorbeeld: Ik zie je X duwen, je hebt het precies moeilijk om te wachten? Y, ik zie dat je rechtstaat. Heb je een vraag?

- **Visueel ondersteunen van afspraken en regels**

“En dan wijs ik op het bord: Ik heb een mondje, ik praat. Jullie (de kleuters) hebben een oortje, jullie luisteren en kijken. De handjes hangen aan de achterkant.” (leerkracht)

- **Aandacht voor ontprikkelen:** rustig hoekje, toertje lopen op de speelplaats, briefje schrijven aan de juf. Figuur 9 toont de tafel in het rustig hoekje van U1. Er zijn kleurpotloden, knuffels, een

stressbal, een boekje, een krijtbord, enzovoort. In de lagere school kunnen leerlingen ook een briefje schrijven aan de juf met hun zorg, of zijn er afspraken over een rondje lopen op de speelplaats wanneer leerlingen daar nood aan hebben.

“We spreken niet meer over de strafstoel, maar over het rusthoekje. Daar is een wipzetel, een stressbal, ze kunnen een boekje inkijken, ze kunnen een tekening maken, zo kunnen ze eerst rustig worden voor we erover praten.” (leerkracht)



Fig. 9. Rustig hoekje om te ontspannen

“Bij ons (in de lagere school) is dat geen hoekje, maar een bakkensysteem. Daar zitten papiertjes in en daarop kunnen ze een woordje schrijven voor de juf. Ze kunnen op een blaadje schrijven: ‘ik wil toch nog iets vertellen’, ‘er spookt iets door mijn hoofd en ik wil het kwijt’ en dan moeten ze iets schrijven of tekenen en dat op mijn bureau leggen met een voorwerp erop. Dat werkt wel, want de kinderen maken er wel gebruik van.” (leerkracht)

“Sommige kinderen mogen een rondje gaan lopen op de speelplaats als ze gefrustreerd zijn, ze weten dat. Soms hebben kinderen geen nood aan een gesprek.” (leerkracht)

- De leerkrachten en kinderen spelen **gezelschapsspelletjes rond executieve functies**. In unit 1 zijn er wekelijks activiteiten ingepland die gebaseerd zijn op de executieve functies.

“We (unit 1) gebruiken de mindgames uit de map van executieve functies: zoals bijvoorbeeld geheugenspelletjes, dingen gaan zoeken,...” (leerkracht)

Zelfstandig werken en opdrachten verbeteren

Kinderen werken na de instructie zelfstandig in het leerplein, in de gang of in een ander lokaal. Ze werken ook vaak samen in duo's. De leerlingen uit Unit 3 en 4 verbeteren vaak ook zelf hun werk. Ze zoeken dan bijvoorbeeld een ander duo en verbeteren elkaars werk. Om het zelfstandig werk zo goed mogelijk te laten verlopen, leren de leerlingen ook om eerst zelf hulp te zoeken (een hulpmiddel of een andere leerling) en pas daarna de leerkracht erbij te roepen (fig. 10).



Fig. 10. Stappenplan bij zelfstandig werk.

In de gang bij units 1, 2 en 3 hangt een planbord waarop kinderen aanduiden met welke taak ze bezig zijn. Ze schatten zich soms ook in op niveau (bij de jongsten: ei, rups, vlinder; vanaf U3: vierkantjes, rondjes, driehoekjes). Afhankelijk daarvan krijgen ze bijvoorbeeld meer of minder taken per week.

“Als het zelfstandig werk gedaan is, dan nemen ze de correctiesleutels. Leerlingen (unit 3) verbeteren altijd zelf, wij nemen nooit werkboeken of blaadjes mee naar huis.” (leerkracht)

“Ik vind het echt leuk dat we nu mogen kiezen wanneer we toetsen mogen maken. Als je klaar bent met een toets, dan zet je een vinkje op het bord.” (leerling)

❖ Aandacht voor routines en structuur

De school kiest voor een duidelijke structuur en afspraken. Al van bij de binnenkomst aan het nest, zien de leerlingen aan de hand van pictogrammen en foto's wat ze moeten doen tijdens het activerend onthaal en wat de verwachtingen zijn (fig. 11, 12 en 13).



Fig. 11. Stappenplan in unit 2 voor de leerlingen.



Fig. 12. Leerkrachten kijken agenda's en huiswerk na dat leerlingen afgeven in de daarvoor voorziene bakken (stap 1 van de ochtend-routine, fig. 11).

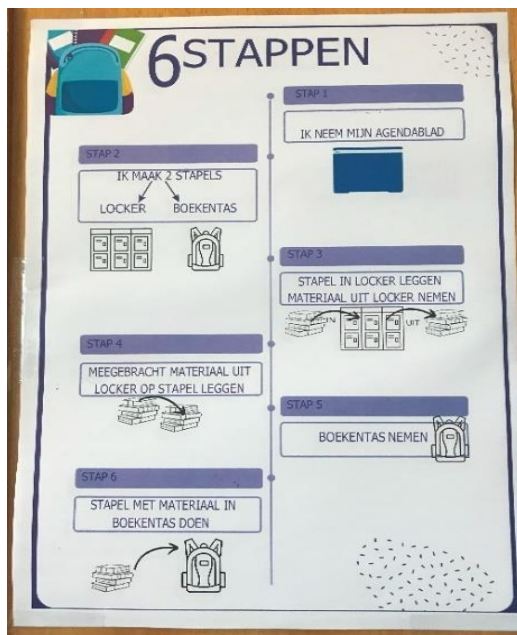


Fig. 13. Ochtendroutine/stappenplan van unit 4 en hun lockers met materiaal.



Er zijn concrete afspraken rond alleen of per twee werken, welke 'stem' ze mogen gebruiken (fig. 14: fluisterstem, groepjesstem of volledig in stilte) er worden timers geprojecteerd en kinderen zien aan de inrichting heel duidelijk hoe ze iets moeten opruimen. Daarnaast zijn de werkruimtes bewust erg sober ingericht om overprikkeling te voorkomen en rust te brengen.

“In Unit 3 hebben we een verkeerslicht genomen. Dat werkt eigenlijk goed, we zeggen het vooraf ook. Als ze erover gaan, zeg ik: ‘Luister eens?’, dat zeggen ze zelf ook wel. Ze komen zelf dan met de oplossing om bijvoorbeeld met fluisterstem naar de gang te gaan.” (leerkracht)

“Bij ons in unit 4 staat de Google classroom screen met timer aan om met symbolen de regels en afspraken te visualiseren: moeten ze hun fluisterstem gebruiken? Met hun schoudermaatje spreken? De geluidsmeter (decibelmeter) staat soms ook op. Na 5x ‘ting’ weten ze dat ze volledig stil moeten zijn.” (leerkracht)

“We kunnen een koptelefoon doen of in de gang gaan en soms mogen we elkaar niet helpen, want dat maakt lawaai.” (leerling)

“Sommige mensen vragen dan: er lopen hier 65 kleuters, kan je dat nog overzien? Ja, dat loopt, ik zeg: we gaan kiezen, kijk naar de kleur van je bandje en dan zeg ik: het is tijd en vertrek maar. Het blijven kleuters, maar dat loopt eigenlijk heel vlot.” (leerkracht)



Fig. 14. Stilte, fluisterstem, spreekstem

De kinderen komen alleen naar de klas na de speeltijden en gaan ook alleen naar de speelplaats. Om dit aan te leren, deden ze eerst met de oudste kinderen een klasgesprek rond de verwachtingen bij het naar boven komen/naar beneden gaan. Daarna modelleerden leerkrachten, deden leerkrachten en leerlingen het samen en doen de leerlingen het nu alleen. Als de leerkrachten merken dat het opnieuw te druk wordt, bijvoorbeeld na de vakantie, observeren ze het gedrag op de trap en evalueren ze in de nesten hoe het gaat.

“Kleuters worden begeleid van de speelplaats naar de klas, maar het lager (unit 3 en 4) doet dat nu alleen. Na de vakantie moet je dat elke keer nog eens opnieuw herhalen, dan staat er op elke verdieping een leerkracht die de regels nog eens herhaald, maar daarna verdwijnen we opnieuw.” (leerkracht)

“Eén iemand geeft instructie en dan kan de andere observeren en kort op de bal spelen.” (leerkracht)

❖ Infrastructuur die voor rust zorgt

Men stak al veel werk in de inrichting en aanpassing van de klassen. Bij U1 zorgen grote, open klaslokalen met veel lichtinval en een directe toegang naar buiten, voor rust (fig. 15). De klaslokalen zijn bovendien naast elkaar en de deur tussen de klaslokalen staat open. Zo kunnen kleuters zich gemakkelijk van het ene eiland naar het andere bewegen ook al bevinden deze zich in andere klaslokalen. De klassen zijn opvallend sober ingericht, ook in de andere units U2, 3 en 4 (fig. 16). Enkel de meest noodzakelijke didactische tips hangen aan de muur in de instructieklas. Het planbord staat in de gang, net als de boekentassen, werkboeken, lockers, brooddozenbak, enzovoort. Leerlingen hebben een eigen materiaal-pennendoos. Dat alles zorgt voor duidelijkheid en rust in de klas.



Fig. 15. Klaslokalen U1. De lokalen zijn met elkaar verbonden door tussendeuren.



Fig. 16. Sobere inrichting van klassen en gangen in U2, U3 en U4. Materiaal duidelijk geordend.

De leerkrachten voelen dat de andere schoolorganisatie andere lokalen vraagt. De leerkrachten willen graag grotere werkruimtes voor de kinderen, zoals een auditorium, om veel kinderen op een kleine oppervlakte te zetten. Ondanks het feit dat er reeds hard gewerkt is en enkele muren werden uitgebroken, is dat nog niet overal zo en dat heeft ook gevolgen voor de werking.

“De infrastructuur van die ene school die we gingen bekijken heeft mij ongelooflijk geïnspireerd. Die hadden dan zo aula’s en bureautjes met fietsen. En dan kom je terug hier (in een oud schoolgebouw) en hang je af van scholengroepen en budgetten...” (leerkracht)

“Nu moeten we altijd van klas veranderen, zoals in het middelbaar. Dat is niet leuk, want dan moeten we zo een hele stapel (werkboekjes) meenemen en dan laten we soms iets vallen, dan zijn de leerkrachten boos.” (leerling)

Aandacht voor evaluatie van de nieuw geïmplementeerde praktijken

De school is op het moment van het bezoek nog maar zes maanden bezig met de vernieuwing. Ze merken wel dat er al veel meer rust in de schoolgebouwen is en in de units zelf. Per trimester maken ze een analyse samen met de ouders. Op basis van dit alles stellen ze actieplannen op voor verbetering. Dit gebeurt op personeelsvergaderingen en op het unitoverleg. Tussentijds evalueren ze ook. Elk unitoverleg sluiten ze bijvoorbeeld af met de successen van de voorbije week. Daarnaast verkrijgen ze ook data uit de onderzoeken waar ze aan deelnemen (via Estafett en Odisee) en krijgen ze formeel (via bevragingen) en informeel feedback van ouders.

“Het blijft leren van elkaar, de units hebben nu eigen regels en hebben heel veel zelf mogen beslissen. Wat werkt kunnen we behouden en andere dingen zullen we aanpassen.” (leerkracht)

“We zien nu dat er kleine verschillen zijn: sommige units werken met namen, anderen met klasnummers of met kleuren. Dat zouden we nog beter op elkaar kunnen afstemmen. Dat is duidelijker voor de kinderen.” (leerkracht)

Iets wat de leerkrachten van unit 3 en unit 4 volgend jaar alvast anders zullen doen, is de kinderen van het 4^{de} leerjaar laten aansluiten bij unit 4. De leerstof sluit immers beter aan bij elkaar én kinderen van het 5^{de} en 6^{de} leerjaar die de eindtermen niet halen en richting 1B georiënteerd worden, werken aan leerstof van het 4^{de} leerjaar. Mogelijks zal unit 3 volgend jaar dus enkel uit het 2^{de} en 3^{de} leerjaar bestaan.

De meeste leerkrachten ervaren het teamteaching als minder werk, omdat je er niet alleen voor staat als leerkracht. Omdat één iemand observeert tijdens de instructie van de ander, heb je ook beter zicht op de individuele leerlingen en kan je beter de orde en rust bewaren. Als nadelen noemen ze dat er veel overlegd moet worden. Want waar je vroeger zaken alleen besliste, moet er nu afgesproken worden. Dit doen ze tijdens levensbeschouwelijke vakken, na of voor de schooluren en tijdens de middagpauzes.

“Soms is het ploeteren, maar je staat er niet meer alleen voor. Je hebt elkaar.” (leerkracht)

“Wat we nu al bereikt hebben, komt doordat we zoveel vergaderen. Praktische dingen zullen we niet meer moeten doen als er routine in de dingen komt. Maar als het gaat over de leerlingen kan je niets meer helemaal alleen (leerlingoverleg, overleg over klasmanagement, rapporten schrijven, ...).” (leerkracht)

Omdat de leerkrachten ervaren dat ze te weinig tijd hebben voor het overleg dat teamteaching vraagt, zoeken ze uit hoe ze overleguren kunnen creëren waarin leerkrachten geen les moeten geven. Bijvoorbeeld door één leerkracht per unit een aantal beleidsuren te geven als coördinator van de unit. Deze coördinatoren onderling kunnen dan overleggen om de verbinding tussen de verschillende units te bewaren en de verticale leerlijn tussen de units beter op elkaar af te stemmen.

Tot slot heeft de geheel nieuwe aanpak van Gaaf! in units met teamteaching geleid tot lesgeven aan grotere groepen leerlingen. Dat betekent dat er ook grotere lokalen nodig zijn. De infrastructuur is nog niet overal zoals de school het graag zou willen.

Tips van de school

Tip 1: Heb geen angst om te veranderen, maar denk goed na en maak keuzes!

De school nam de tijd én liet zich begeleiden bij deze verandering. Niet meteen alles kan perfect gaan, maar je moet wel alle kleine stapjes goed doordenken. Gebruik een jaar om te experimenteren en zaken uit te proberen en evalueer dan of het voordelig is voor de kinderen en goed voor de leerkrachten.

“Onze directie kwam met de zin: Goed genoeg voor nu, veilig genoeg om te proberen. (...) Ik denk dat dat heel belangrijk is voor ons team, ik ben heel perfectionistisch en dat heeft me goed geholpen: het moet niet van in het begin perfect zijn. We mogen dit jaar nog experimenteren.” (leerkracht)

Tip 2: Laat je inspireren: ga kijken bij elkaar en in andere scholen.

GO! Gaaf! Aalst krijgt vaak bezoek van andere scholen die inspiratie komen opdoen. Maar het team doet ook collegiale visitaties en ging zelf ook op bezoek bij andere scholen. Zo hadden ze al een het systeem met planningen, maar het was een school in Geraardsbergen die hen over de streep getrokken heeft om het systeem uit te bouwen zoals hierboven beschreven. Zij hebben hieromtrent ook materiaal uitgewisseld.

Futura Geluwe (buitengewoon basisonderwijs)

***Aandacht voor emotieregulatie en sociale vaardigheden als basis voor klasmanagement.
Werken met planners brengt rust en maakt differentiatie mogelijk.***

Schoolcontext

- Buitengewoon basisonderwijs type basisaanbod, type 2, type 3 en type 9
- Beleidsteam: directeur, pedagogisch beleidsmedewerker/aanvangsbegeleider, orthopedagogen
- Personeelsteam: 120 (buspersoneel, keukenpersoneel, kinesisten, logopedisten, orthopedagogen, psychologen, leerkrachten)
- Aantal leerlingen: 250

Inhoud

Samenvatting	291
Wat is de aanleiding?	292
Leerlingen toonden tijdens covid-19 pandemie dat ze zelfstandig konden werken	292
Op zoek naar een methode voor emotieregulatie bij type 3 en type 9 leerlingen	293
Nood aan rust bij aankomst en vertrek op school	293
Waar wil de school op inzetten?	294
Planners bevorderen zelfstandig werk en brengen rust in de klas	294
Lessen weerbaarheid via Arktos voor de werking type 3 en yoga voor de werking type 9	295
Draaiboeken om structuur en voorspelbaarheid te garanderen	295
Sterk teamwerk en duidelijke procedures bij moeilijk gedrag	297
Wat doet de school concreet?	298
Planners: zelfstandig werken met ruimte voor differentiatie	298
Lessen rond emotieregulatie en weerbaarheid	301
Emotiepaspoorten, gevoelensthermometers en yoga voor type 9 leerlingen	301
Zachte landing, rustig vertrek en kringmoment	302
Time-out en herstel	304
Tips van de school	306

Samenvatting

De Futura basisschool in Geluwe is een school voor buitengewoon basisonderwijs. Op deze school zitten leerlingen met leerproblemen (type basisaanbod), een verstandelijke beperking (type 2), emotionele en/of gedragsproblemen (type 3) of autisme (type 9). Omdat deze doelgroep het op vlak van gedrag of sociale vaardigheden soms moeilijker heeft, heeft de school al een lange weg afgelegd

in het uitwerken van een beleid rond emotieregulatie en sociale vaardigheden, en het bieden van structuur en rust. Zo beginnen de leerlingen elke dag met een zachte landing en een kringgesprek (proactieve cirkel). De school werkt daarnaast met emotiepaspoorten, gevoelsmeters, lessen over weerbaarheid (Arktos) voor leerlingen type 3 en yogalessen voor leerlingen type 9. Sinds drie jaar wordt er op de school ook gewerkt met 'planners', waarbij leerlingen zelfstandig werken aan hun individuele dag- of weekplanning. Hun planner geeft aan welke taken ze alleen kunnen en moeten maken (groene taken), welke taken ze alleen kunnen maken, maar waarbij ze wel hulp mogen vragen (gele taken) en welke taken ze pas mogen starten na een instructie van de leerkracht (rode taken). De planners brengen rust in de klas en werken voor veel leerlingen motiverend. Bovendien kan de leerkracht ook individuele instructie en ondersteuning geven waar nodig. Dat bevordert de taakgerichtheid van leerlingen en dus ook klasmanagement. Tot slot heeft de school gestructureerde procedures voor het omgaan met ongewenst gedrag waarbij teamwerk vereist is. Leerkrachten doen daarbij beroep op elkaar (bv. een leerling die onrustig gedrag vertoont tijdelijk laten meevolgen in een andere klasgroep) en wanneer dat niet volstaat, kan de leerling in time-out op de gang. Indien nodig roept de leerkracht een collega orthopedagoog of psycholoog op die de leerling meeneemt om samen een herstelgesprek voor te bereiden. Met proactieve cirkels en herstelgesprekken is dus ook herstelgericht werken een vaste waarde in Futura Geluwe.

Wat is de aanleiding?

Futura Geluwe implementeerde de laatste jaren enkele nieuwe praktijken omtrent (1) zelfstandig werken, (2) emotieregulatie en (3) rust bij aankomst en vertrek op school. Deze hadden elk hun eigen aanleiding.

❖ Leerlingen toonden tijdens covid-19 pandemie dat ze zelfstandig konden werken

In de schooljaren voor 2020 lag de focus voornamelijk op klassikale instructie en klassikaal lesgeven. Wanneer de leerlingen na de klassikale instructie zelfstandig oefeningen moest maken, stonden er vaak lange wachtrijen aan de bureau van de leerkracht om hulp te vragen bij de oefeningen. Dit zorgde voor verloren lestijd, maar ook voor moeilijk klasmanagement omwille van conflicten in de wachtrij. Leerkrachten van de type 3 werking voelden wel de nood om leerlingen zelfstandiger te leren werken, zoals de collega's van type 9 al deden, maar twijfelden sterk of hun leerlingen dit wel zouden kunnen. In 2020, tijdens het afstandsonderwijs door de covid-19 pandemie moesten de leerlingen echter grotendeels zelfstandig aan de slag. Om de leerlingen te begeleiden, werden planners (individuele dag- en weekplanningen) voor de leerlingen opgesteld. Veel leerkrachten waren dan ook verrast over het succes van het zelfstandig werken met deze planners. Sinds schooljaar 2020-2021 werden de planners stap voor stap geïntegreerd in de hele school.

"In corona waren we verplicht om te gaan plannen en te kijken: 'hoe kunnen ze individueel gaan studeren?'. En toen merkten leerkrachten op dat dat wonderwel bij heel wat van onze leerlingen goed lukte. Dat ze zelfs soms meer vooruitgang maakten dan in de klas. Zeker bij type 3, omdat alle ruis rond hen weg was. Terwijl wij vroeger dachten dat dat nooit ging lukken. Maar eigenlijk zagen we het omgekeerde." (directeur)

De leerlingen in de basisschool buitengewoon Futura hebben elk een individueel handelingsplan⁴⁶. Die nood aan differentiatie was een uitdaging voor het klasmanagement van leerkrachten. Door de individuele handelingsplannen steeds beter te integreren in de dagplanning, wordt differentiatie mogelijk gemaakt.

“Bij ons hebben alle kinderen een individueel handelingsplan. In het begin was het moeilijk om daar iets functioneels van te maken: Hoe ga je ervoor zorgen dat differentiëren in functie van die individuele handelingsplannen er echt in zit? En dat heeft ook gemaakt dat die planners echt een moetje zijn geworden. De pedagogisch begeleider [aanvangsbegeleider] die met alle leerkrachten individuele gespreksmomenten heeft, merkte dat als het over klasmanagement ging, het bij leerkrachten vaak ging over plannen en over tijd maken voor differentiatie.” (directeur)

❖ Op zoek naar een methode voor emotieregulatie bij type 3 en type 9 leerlingen

In schooljaar 2014-2015 nam de school deel aan het Bounce project⁴⁷ rond radicalisering. Hiervoor kwam Arktos vormingen geven op school, wat heel leerrijk was voor de leerlingen, maar ook voor de leerkrachten. De school werkte daarvoor al rond emotieregulatie en sociale vaardigheden, maar stelde vast dat de leerlingen de leerinhouden niet toepasten buiten de lessen. Leerkrachten ervoeren dat die transfer er wel was door de actieve methode van Arktos. Daarom volgden alle leerkrachten de opleiding van Arktos.

Alhoewel de spelvormen werkten voor alle leerlingen, merkten leerkrachten dat de beeldende taal en metaforen, uit de actieve methode van Arktos, voor de leerlingen van type 9 te moeilijk waren. Een leerkracht van het type 9 team met ervaring in yoga, kwam met het idee om deze leerlingen yogalessen aan te bieden. In de plaats van emotieregulatie te bevorderen met behulp van taal en beeldspraak zoals in de Arktos methode, kan yoga gebruikt worden om fysiek emoties te leren aanvoelen en reguleren. Sinds schooljaar 2020-2021 werden yogalessen geïmplementeerd voor deze doelgroep.

❖ Nood aan rust bij aankomst en vertrek op school

De meeste leerlingen komen 's morgens aan met de bus. Aangezien er gelijktijdig elf volle bussen aankomen op school, zorgt dit voor chaos op de speelplaats en onrust bij de leerlingen. De conflicten en spanningen die daarmee gepaard gingen, zorgden voor moeilijk klasmanagement bij het begin van de dag. Ook aan het einde van de schooldag vond dit probleem plaats. Bijvoorbeeld wanneer leerlingen het laatste lesuur bij een incident betrokken waren en nadien samen op de bus moesten, was er onrust op de bus.

In schooljaar 2021-2022 startte de school daarom aan het begin van de schooldag met de zachte landing. Leerlingen werden in kleine groepjes opgevangen in de klas, in plaats van gezamenlijk op de

⁴⁶ In het buitengewoon onderwijs (BuO) staan de specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften van de individuele leerling centraal. Daarom doorlopen kinderen en jongeren in het BuO geen gemeenschappelijk leerprogramma, maar een 'eigen' curriculum dat aangepast is aan hun specifieke noden en mogelijkheden. Het adequaat afstemmen van het opvoedings- en onderwijsaanbod op de mogelijkheden van de leerling gebeurt via het handelingsplan.

⁴⁷ BOUNCE is een preventief programma dat werd ontwikkeld om gewelddadige radicalisering in een vroeg stadium te voorkomen. Het helpt de veerkracht van (kwetsbare) jongeren ten aanzien van radicale invloeden te versterken en maakt hun sociale omgeving bewust.

speelplaats. Naast de zachte landing werd ook geïnvesteerd in routines om leerlingen op een rustige manier na de schooluren te laten vertrekken.

Waar wil de school op inzetten?

❖ Planners bevorderen zelfstandig werk en brengen rust in de klas

Op de school is er een pedagogische raad. Deze vergadert twee keer per jaar. Hierop kunnen leerkrachten thema's aanhalen die hen bezighouden. Differentiatie kwam vaak als thema naar boven, omdat dit het klasmanagement complexer maakt. Na de positieve ervaring met planners tijdens het afstandsonderwijs zag het team mogelijkheden om, door het werken met planners, differentiatie mogelijk te maken en zo rust te brengen in klasmanagement.

Enkele leerkrachten uit de anti-werking werkten al met planners, planborden of andere varianten. Het was daarom een logische keuze om bij deze groep te starten. Alle leerkrachten van type 9 werden aangemoedigd om de planners uit te proberen in hun klas. Ze werden daarin ondersteund door hun collega's en door de pedagogisch beleidsmedewerker, door middel van verschillende digitale sjablonen die de leerkrachten naar hun hand konden zetten. Sinds schooljaar 2022-2023 worden ook de leerkrachten type 3 gestimuleerd en begeleid om met planners te werken.

"Meestal worden ideeën eerst uitgeprobeerd in kleine groepen, bv. bij één team (één werking). Daarna laten we hen daarover vertellen op de personeelsvergadering en evalueren we dat. En als we daar enthousiast over zijn, dan vragen we één iemand per andere werking om dat ook eens uit te proberen. En pas daarna verspreiden we het in heel de school als het positief is." (directeur)

"En we hebben enkele voorbeelden doorgestuurd gekregen van de pedagogisch begeleider⁴⁸. Zij heeft gezegd: hier zijn voorbeelden, maak je planner, en als je hulp nodig hebt, kan je bij mij terecht. Wij zijn daar wel in begeleid geweest." (leerkracht)

Omdat de meeste leerkrachten na de proefperiode enthousiast waren over het werken met planners, werd afgesproken om in 2023-2024 de planners in te voeren in de hele school. Leerkrachten hebben de vrijheid om de lay-out te bepalen en welke taken ze in de planner opnemen. Er werden wel schoolbrede afspraken gemaakt over de kleurcodes die op de planner worden gebruikt (zie later).

"Wij hebben maandelijks een personeelsvergadering. En daar komen zo'n dingen wel aan bod. Je zit in de leraarskamer, je babbelt daarover. Degene die er al mee werken, delen een keer op de personeelsvergadering hoe dat loopt. En zo verspreidt zich dat wel. En op een gegeven moment voelen ze het wel aankomen. Als je iets veel herhaalt van 'probeer het een keer', dan proberen ze dat ook wel eens. En daarna komt er een tijd van moeten, maar we ondersteunen hen daar dan wel in. We hadden bijvoorbeeld een kant-en-klaar sjabloon waarmee we zeiden 'Als je zelf nog geen hebt, kan je hiermee aan de slag, je mag het bewerken of je mag het zo gebruiken, maar iedereen krijgt het.'" (directeur)

⁴⁸ Op deze school noemt men de aanvangsbegeleider ook de 'de pedagogisch begeleider'. Het gaat dus niet om de pedagogisch begeleider van het onderwijsnet, maar wel om iemand die het pedagogisch beleid op de school mee draagt en helpt uitvoeren.

❖ **Lessen weerbaarheid via Arktos voor de werking type 3 en yoga voor de werking type 9**

In schooljaar 2014-2015 startte de school al met Arktos-lessen. In dat schooljaar volgden verschillende leerkrachten van de werking type 3 de opleiding bij Arktos, de jaren nadien deed de school er alles aan om elk jaar twee leerkrachten deze driedaagse opleiding te laten volgen. Ondertussen hebben alle leerkrachten in de werking type 3 de opleiding gevolgd. Dit zorgt enerzijds voor een duidelijke integratie van Arktos-lessen en denkkaders in het beleid voor deze doelgroep. Anderzijds is deze professionalisering ook belangrijk voor de leerkracht type 3 zelf. Leerkrachten zijn zeer enthousiast over de opleiding, al is het een pittige opleiding die veel zelfreflectie vraagt.

“Dat werken rond weerbaarheid is superbelangrijk bij type 3. En eigenlijk is het ook dat type leerkrachten dat we daar nodig hebben, leerkrachten die weerbaar zijn. En die leerkrachten vinden dat zwaar hoor, die opleiding. Bij sommigen komt dat toch wel echt binnen. Dat is een stukje reflecteren over jezelf. Maar eigenlijk is dat wel heel belangrijk. Dat je als leerkracht weet hoe je in de groep staat, want jij bent wel bepalend voor die groep. Als jij niet goed weet hoe je daar staat of als je altijd de schuld geeft aan de leerlingen als er iets misgaat... Je moet heel goed kunnen reflecteren over ‘hoe sta ik voor de klas en wat heeft nu gemaakt dat die leerling is ontploft?’” (directeur)

In schooljaar 2020-2021 begon de school met yoga, op initiatief van een leerkracht van de werking type 9. Ze hadden immers nog geen passende methode voor emotieregulatie gevonden voor type 9-leerlingen. De focus ligt op het fysiek voelen via yoga. De school bekijkt nog hoe ze hiermee verdergaan qua verankering in het schoolbeleid.

❖ **Draaiboeken om structuur en voorspelbaarheid te garanderen**

BuBaO Futura hecht erg veel belang aan een gestructureerde schoolwerking. Leerlingen hebben nood aan vaste rituelen in een voorspelbare dagstructuur, dat brengt hen rust. Daarom ligt veel van wat er in de klas gebeurt, schoolbreed vast: de schoolregels, de ochtenden en avondroutines, proactieve cirkels, procedures omtrent ongewenst gedrag (time-out en herstel), enzovoort. Toch heeft elke klas nog zijn eigenheid: beginsituaties van leerlingen, beloningssystemen, specifieke klasregels op basis van de schoolregels, enzovoort. De laatste jaren moesten er door het lerarentekort vaak externe leerkrachten uit het lerarenplatform⁴⁹ een klas overnemen. Daarom besliste de school om een draaiboek per klas te maken (voorbeeld: fig.1). Op die manier kon de duidelijkheid en de structuur die de klasgroep nodig heeft, gegarandeerd worden. Het beleidsteam stelde een sjabloon op zodat de draaiboeken in elke klas gelijkaardig zijn, met dezelfde structuur en dezelfde pictogrammen.

Een draaiboek bevat:

- contactgegevens van de klasleerkracht, parallelcollega's en directie
- namenlijst leerlingen met foto's
- uurrooster
- beginsituatie en praktische informatie over de leerlingen (warm eten, bus, medicatie, enzovoort)
- schoolregels, klasafspraken, afspraken voor op de speelplaats, praktische afspraken en afspraken voor in de kring (proactieve cirkel)
- welke administratie van leerlingen moet worden bijgehouden en in welke mappen
- een uitgebreid dagverloop waarin alle routines duidelijk, stap voor stap staan uitgeschreven

"Door die draaiboeken weten leerkrachten die moeten komen vervangen precies wat er moet gebeuren. En nu is het ook uniform. (...) Vroeger was er gewoon elke ochtend zachte landing. Nu denken leerkrachten meer na: 'wat mag er allemaal in die zachte landing?' Dus de leerkrachten denken goed na wat er kan op welk moment. Zo komen er duidelijkere afspraken. Het is nu ook meer georganiseerd. In het draaiboek staat bijvoorbeeld dat er een daglijn moet omhoog hangen in alle klassen. De leerkrachten kiezen dan hoe die daglijn eruit ziet, maar in elke klas hangt wel een daglijn." (directeur)



VERLOOP VAN DE DAG	
Aankomst op school	Kinderen komen tussen 08.30 en 08.40 zelfstandig naar de klas en gaan indien nodig onderweg naar het toilet. Ze hangen hun jas aan de kapstok en zetten hun schoenen onder de kaptok.
Klasafspraken bij binnenkomen in de klas	Leerkracht vult ondertussen maaltijdlijsten en aanwezigheden in (zie hieronder bij 'Administratie') De leerlingen komen de klas binnen en begroeten de juf. Ze zetten hun boekentas aan hun bank en geven hun communicatiemap af aan de juf. Dagelijks kunnen ze kiezen uit een aantal activiteiten (boek lezen, puzzel maken, spel spelen, tekening, kubus,...). Een activiteit die ze zelfstandig of met een klasgenootje kunnen uitvoeren (zachte landing).
Kring	Dagelijks is er een kringmoment voorzien: (Zie bijlage afspraken kring) Na de kring vullen we het takenbord aan. Op vrijdag schuiven de foto's aan het takenbord door en de taken worden op maandag overlopen. Diegene die de kalender moet doen doorstreept de vorige dag zowel op de maand- als op de jaarkalender en zet de juiste datum aan het bord van het dagverloop. We bespreken het dagverloop. Daarna gaan de leerlingen aan de instructietafel zitten. Er volgt een kort instructiemoment. Meestal klassikaal. Dit instructiemoment kan over taken (bv. klassikaal uitleg klok: leerkracht gebruikt klasklok en leerlingen krijgen individuele klokjes, lkr geeft opdrachten volgens niveau of de ll geven opdrachten aan elkaar) Nadien gaan de leerlingen naar hun individuele bank en beginnen ze individueel te werken volgens eigen niveau en planner.
Start lessen	Zie uurrooster

Fig. 1. Draaiboek: voorbeeld.

⁴⁹ Het lerarenplatform geeft werkzekerheid aan startende leerkrachten vanaf 1 september tot het einde van het schooljaar. Het heeft als doel een beter loopbaanperspectief te bieden doordat ze de garantie krijgen dat ze bij een school of scholengemeenschap aan de slag zullen kunnen.

❖ Sterk teamwerk en duidelijke procedures bij moeilijk gedrag

Als het over het schoolbeleid gaat, zeker op vlak van gedrag, is er unanimiteit bij het schoolpersoneel van Futura: we doen het samen en het is nodig dat we het samen doen. Zowel leerkrachten als directie noemen sterk teamwerk een voorwaarde voor goed klasmanagement. De directie voegt daar een goede time-out werking en procedures omtrent moeilijk gedrag aan toe. Procedures waarin teamwork verwacht wordt en het schoolteam samen moeilijke situaties aanpakt.

“Uiteindelijk moet je aan één zeil trekken. We hebben elkaar echt nodig. Zeker in crisismomenten is het nodig dat we elkaar komen helpen. Ik denk voor de leerlingen ook, dat ze minder snel in overdrive gaan als ze zien ‘er staan daar drie leerkrachten die alle drie hetzelfde zeggen’.” (leerkracht)

“Ik denk dat je dat hier meer hebt dan in het gewoon onderwijs, hier kan je niet anders. Ook omdat we met die time-out procedure zitten. Je moet elkaar helpen.” (leerkracht)

Om sterk teamwerk te garanderen, zijn voldoende gestructureerde overleg- en evaluatiemomenten noodzakelijk. De school is georganiseerd in kleinere teams per type (type basisaanbod, type 2, type 3 en type 9) en per boven- of onderbouw, bijvoorbeeld team type 3 bovenbouw of team type 9 onderbouw. Aan elk van deze teams is een orthopedagoog of een psycholoog verbonden die één à tweewekelijks met het team samenkomt. Daar overleggen en evalueren ze samen wat er zich op de klasvloer afspeelt.

“Vrijdag hadden we bijvoorbeeld teamoverleg en de leerkracht van de oudste leerlingen gaf aan dat de hoeveelheid aan taken op de planner soms iets is waar sommige leerlingen het lastig mee hebben. Dat dat teveel is om aan te beginnen. En nu gaan we met sommige leerlingen taken opdelen in deeltaken zodat dat iets meer behapbaar is. Daarnaast werken we ook met sommige kinderen met weekplanners, en met anderen met dagplanners als dat beter werkt.” (orthopedagoog)

Alle orthopedagogen en psychologen maken deel uit van het beleidsteam, dat op vrijdag overlegt. Hier worden alle klas gerelateerde zaken besproken en geëvalueerd. Bovendien worden er voor alle leerkrachten individuele gesprekken gepland met de pedagogisch begeleider/aanvangsbegeleider. Op die manier krijgt ook zij een goed beeld van wat goed loopt en waar veel leerkrachten nog tegenaanlopen.

“Soms is dat ‘dat is niet werkbaar zo’, of soms gaat dat over specifieke leerlingsituaties. Maar zo kan ik ook wel feedback geven. Het is de manier waarop je overleg structureert dat je ervoor zorgt dat je hoort hoe het gaat op de werkvloer en dat je kan terugkoppelen. En de leerkrachten vertrouwen ook de ortho of de psycho. De rol van onze aanvangsbegeleider hebben we ook uitgebreid naar pedagogisch begeleider. Dat wil zeggen dat iedereen bij haar terecht kan en zij plant ook met iedereen eens een momentje in zodat de leerkracht al zijn vragen kan stellen. Dat kan over handelingsplannen, dat kan over klasmanagement, over planners.” (directeur)

Ook om leerlingen goed op te volgen is evaluatie uiterst belangrijk. Daarom houdt de school time-outs systematisch bij. Elke keer wanneer een leerling in time-out is geweest, scant de leerkracht een QR-code en vult daarbij de naam van de leerling in, de klas, en het soort time-out: een gewone time-out

of een time-out in de TAVA-ruimte⁵⁰. Zo kunnen ze leerlingen en leerkrachten beter opvolgen: zijn er veel meer time-outs gedurende een bepaalde periode bij één leerling? Gebeuren de time-outs vaak bij dezelfde leerkracht? Om de twee weken evalueert het beleidsteam deze time-outs en de opvolging ervan.

“Om de twee weken zitten we daarvoor samen om te kijken “hoe vaak komt een leerling voor en zijn we daarmee bezig om die op te volgen”. Het kan niet zijn dat het kind zes keer in de week een time-out heeft en dat we daar niet mee bezig zijn. Dan zoeken we dat uit, bijvoorbeeld als dat kind bij de papa is dat die vaak in time-out zit. En dan zoeken we verder.” (directeur)

Wat doet de school concreet?

❖ Planners: zelfstandig werken met ruimte voor differentiatie

De school kiest voor werken met ‘planners’. Afhankelijk van het niveau van zelfstandigheid, de draagkracht en het werktempo van de leerling werken de leerlingen met dag- of met weekplanners. Hierin plant de leerkracht groene, gele en rode taken:

- groene taak = de leerling kan de taak zelfstandig uitvoeren, de leerling mag geen hulp vragen.
- gele taak = relatief nieuwe leerstof om zelfstandig in te oefenen. Als de leerling hulp nodig heeft, mag hij dit vragen.
- rode taak = deze taak mogen ze niet beginnen voor ze instructie hebben gekregen van de leerkracht, omdat dit nieuwe leerstof is. De instructie kan door de leerkracht gegeven worden, maar soms is er een instructiefilmpje dat leerlingen individueel bekijken.

Figuur 2 toont een voorbeeld van een weekplanner.

⁵⁰ TAVA staat voor Tijdelijke Afzondering Van Alles. Een TAVA-ruimte is een prikkelarme ruimte waar leerlingen tot rust kunnen komen. De ruimte is volledig leeg en de leerling wordt er tijdelijk afgezonderd van alles: geen aandacht van mensen, geen speelgoed, geen dieren of andere zaken die de leerling mogelijks kunnen opwinden of bezighouden.

Taken										
Vak en onderwerp	pagina	kleurcode	Ma	Di	Wo	Do	Vr	Zelfevaluatie	Evaluatie juf	Commentaar
WISKUNDE										
WK3 B3: Les 19: De tafels van 4	77 - 82		☐	☐	☐	☐	☐			
WK3 B3: Rekenmaatje 3 weer	83		☐	☐	☐	☐	☐			
WK3 B3: Les 10: De deling als herhaalde aftrekking	37		☐	☐	☐	☐	☐			
W3 B3: Les 11: De restdeling	41 - 46		☐	☐	☐	☐	☐			
TAAL										
Spelling: TK2 - Deel D: T8: L6: Lekker stoer!	57 - 60		☐	☐	☐	☐	☐			
Spelling: TK2 - Deel D: T8: Weeroefeningen	61 - 62		☐	☐	☐	☐	☐			
EXTRA										
Spelling: TK2 - Deel D - T8: L5: Speuren en zoeken	53 - 56		☐	☐	☐	☐	☐			

Dit kan ik helemaal alleen.
 Dit kan ik alleen, maar ik mag hulp vragen.
 Dit is nieuwe leerstof. Juf geeft me uitleg.

Fig. 2. Weekplanner: voorbeeld.

Als de taak klaar is, zet de leerling een kruisje en evalueert hij zichzelf. Via een kleurcode (groen: ik kon dit goed, oranje: ik ben niet zeker, rood: ik vind dit moeilijk) geeft de leerling aan hoe hij denkt dat hij de taak gedaan heeft. Ook de leerkracht evalueert de taak. Als heel de planner is afgewerkt, krijgen ze de evaluatie en een beloning van de leerkracht.

“Bovenaan op de planner noteer ik feedback: ‘Jij hebt vorige week super goed gewerkt’, of ‘Jij moet nog een beetje oefenen op ...’. Ik schrijf dat daar gewoon op en ik zet dat in fluo, in één zin. En dan mogen ze zelf een gezichtje tekenen van wat zij ervan vonden.” (leerkracht)

Leerkrachten zetten de planners voornamelijk in voor wiskunde en taal, maar soms ook voor andere vakken. Zo is het bijvoorbeeld mogelijk dat leerlingen bij wijze van pre-teaching een stuk tekst voor wereldoriëntatie moeten lezen of een opdracht voor muzische vorming moet afwerken. Naast de taal- of wiskundetaken, verwijst de planner soms ook naar taakdozen. Deze dozen bevatten al het materiaal dat een leerling nodig heeft om de taak te maken. Door de symbolen of cijfers op de doos, kunnen ook de zwakkere leerlingen hiermee aan de slag. In hun planner staat dan bijvoorbeeld “doos 1” met een groene bol, zodat de leerling weet dat hij met doos 1 zelfstandig aan de slag kan.

Het gebruik van de planner biedt een heel aantal voordelen, zowel voor leerlingen als leerkrachten:

- **Meer taakgericht gedrag en rust in de klas.** Het brengt rust dat elke leerling weet wat zijn opdrachten zijn en dat hij daarmee zelfstandig kan starten. Ook leerkrachten ervaren die rust omdat ze niet meer overal nodig zijn, waardoor ze hun aandacht beter kunnen verdelen. Bijgevolg zijn leerlingen meer taakgericht bezig en is er meer ruimte voor differentiatie, individuele instructie en ondersteuning.

“Vroeger zat ik in het gewoon onderwijs en dan zat ik met 21 kinderen in de klas. En we deden daar alles samen met de klas. Maar dan moest je altijd wachten want dan kreeg je het woord niet. Nu is het rustiger, doordat je gewoon alleen kan schrijven in je boek.” (leerling)

“Vroeger was het altijd “juf” “juf” “juf”, en nu kunnen ze wel iets alleen doen. Het is nog heel miniem want mijn kindjes kunnen nog niet lezen, maar het gaat wel. Ik werk dan met taakdozen in een werkwinkel. En zo kan je wel iemand helpen op dat moment, zonder dat er 9 andere kinderen aan je mouw staan.” (leerkracht)

“Leerlingen zijn nu veel meer allemaal bezig. Je ziet minder leerlingen niks doen of wachten. Je ziet leerkrachten ook minder vooraan in de klas staan, maar meer aan de instructietafel zitten met bijvoorbeeld twee kindjes. Terwijl de anderen zelfstandig bezig zijn. Het klassikale is meer weg. Het is nu veel meer onderwijs op maat.” (orthopedagoge)

- **Meer motivatie voor leren en werken.** Het motiveert de meeste leerlingen dat ze duidelijk weten wat hen te doen staat en dat ze de volgorde van de opdrachten mogen kiezen. Bij sommige blijft een externe beloning nodig. Daarom werken veel leerkrachten met een beloningssysteem bijvoorbeeld een sticker, spaarpunten of klasbeloningen.

“Vroeger was het gewoon de juf die zei: Nu rekenen! En dan na de speeltijd: Nu spelling! En dan taal en w.o. En nu mogen we meer zelf kiezen. Dat is wat ik er zo leuk aan vind. [...] Ik moet minder hulp vragen nu. Ik kan meer zelf. De uitleg staat al op de dagplanner. Dan staat er bijvoorbeeld ‘je moet p. 44-46 maken’, maar ook of je maal of gedeeld door moet doen. Dat helpt wel om het alleen te kunnen.” (leerling)

“Kinderen die wel hun planning hebben afgewerkt, krijgen een ultjespunt. Als je tien punten hebt verzameld, kan je kiezen voor een klein cadeautje. En daar doen sommigen het wel voor. Ik leer ze die punten wel opsparen. Ze moeten 10 punten halen terwijl er maar 8 taken op de planner staan, bijvoorbeeld. Zodat ze telkens wel langer dan een week moeten sparen. Dat is dan een uitgestelde beloning, maar dan leren ze toch wel wachten.” (leerkracht)

- **Meer oog voor individuele draagkracht van de leerling.** Sommige leerlingen en leerkrachten geven aan dat planners soms stress bezorgen, bijvoorbeeld doordat kinderen overweldigd geraken door de hoeveelheid taken en gefrustreerd zijn als ze de planner niet afkrijgen. Leerkrachten houden daarom rekening met het tempo van het kind door het aantal taken te reduceren of dagplanners te gebruiken in plaats van weekplanners. Sowieso staan er altijd voldoende groene taken op de planning, taken die de leerlingen alleen succesvol kunnen maken.

“Je houdt ook rekening met het werktempo. Als je ziet dat bepaalde kinderen helemaal gedemotiveerd raken van ‘Oh God, zoveel taken op de planner, ik krijg dat niet af’. Dan ga je voor die leerlingen op de rem gaan staan en als je echt ziet dat het niet sneller kan (niet van ‘ik heb mij bezig gehouden en heb eigenlijk gespeeld’), dan zorg je dat die druk wat vermindert door een aantal taken te minderen of met kortere opdrachten te werken. Zodat ze echt wel het gevoel hebben en de voldoening op het einde van de week van ‘yes, mijn planner is af!’” (leerkracht)

[in de focusgroep kiest een leerling een gevoelsmonsterkaart om het over zijn ervaring met planners te duiden, (fig. 3)]: *“Geschrokken, van hoeveel erop staat, op de planner. Er staan soms veel taken op. Maar als ik een taak gemaakt heb, dan krijgen we daar een punt voor. En we krijgen een extra punt als de planning helemaal klaar is. Als je er tien hebt, mag je iets kiezen uit de bak.” (leerling)*



Fig. 3. Gevoelsmonsterkaart

❖ Lessen rond emotieregulatie en weerbaarheid

Twee lesuren per week geven de leerkrachten Arktos-lessen, dat doen ze telkens in co-teaching met twee klasgroepen samen. Tijdens deze actieve lessen staan emotieregulatie en werken aan weerbaarheid centraal. Leerlingen leren er technieken aan die gebaseerd zijn op het Rots en Water programma⁵¹ en aangereikt werden door de professionalisering door Arktos. Dat zorgt voor een gedeelde taal.

Zo gebruikt men in de werking type 3 een gedeeld kader rond emotieregulatie. Dit kader onderscheidt een groene comfortzone, waarin je weinig tot geen stress ervaart, een oranje leerzone, waarin je positieve stress ervaart die jezelf uitdaagt en een rode paniekzone waarin je jezelf niet meer onder controle hebt. Leerkrachten en leerlingen gebruiken dit kader heel vaak, bijvoorbeeld als reflectie instrument bij een incident. Daarnaast heeft elke leerling ook een emotiepaspoort in het leerlingvolgsysteem, waarin wordt bijgehouden hoe de leerling van de rode zone naar de groene geraakt. Zo kan de begeleidende leerkracht het emotiepaspoort raadplegen en de leerling tot rust proberen brengen als die in het rood gaat.

“Wij werken daar eigenlijk constant mee, in alle klassen. In het begin, in de lagere klassen is dat heel speels: Waar voel jij je goed bij? Geef eens een paar voorbeelden? Wel, hierbij zitten we in onze groene zone. Wanneer wordt het wat moeilijker? Dan zitten we in de oranje zone. En wanneer ontplof je? Dan zitten we in het rood. En wat kan je dan doen om terug naar de groene te gaan? En dat zit ook in hun paspoort, in hun leerlingvolgsysteem. (...) Want sommige kinderen zeggen ‘ik wil dat je mij op dat moment gerust laat’ terwijl andere kinderen net graag een knuffel hebben om tot rust te komen. Dus ook als je het kind niet kent, kan je het kind toch helpen. Want als het kind in een rode zone zit, kan die niet onmiddellijk zeggen waar die op dat moment nood aan heeft.” (leerkracht)

❖ Emotiepaspoorten, gevoelensthermometers en yoga voor type 9 leerlingen

De tools die de leerlingen in type 3 gebruiken rond emotieregulatie worden deels toegepast in de type 9 werking. Omdat de metaforen die Arktos vaak gebruikt, moeilijk zijn voor veel type 9 leerlingen, verwoorden deze leerlingen in hun emotiepaspoort heel expliciet wat hen stress bezorgt, wat hen weer blij maakt, waar anderen hen kunnen bij helpen, enzovoort. Ook dit paspoort wordt in het leerlingvolgsysteem opgenomen zodat alle leerkrachten het kunnen raadplegen. Figuur 4 toont een voorbeeld van een emotiepaspoort van een leerling.

⁵¹ [Rots en water](#) is een actieve methode om te werken aan sociale en emotionele vaardigheden. Er wordt gebruik gemaakt van fysieke oefeningen, spelvormen en reële situaties. Daarnaast zijn er momenten van psycho-educatie, zelfreflectie en kringgesprekken. Er is veel oog voor transfer van oefening naar praktijk.

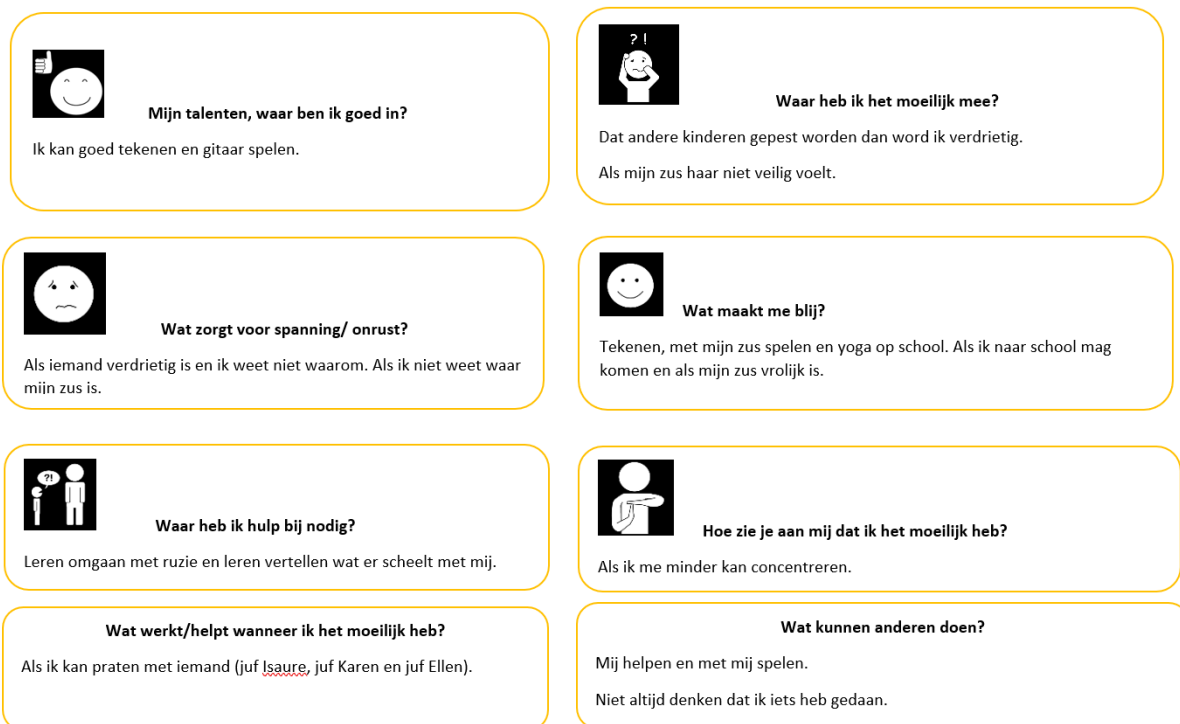


Fig. 4. Emotiepaspoort: voorbeelden.

Daarnaast werken leerkrachten in de type 9 werking niet met het kader 'comfort, stress, paniek', maar met een gevoelens thermometer (fig. 5). Omdat leerlingen in de type 9 werking het soms moeilijk hebben om hun gevoelens te verwoorden, vinden ze het makkelijker om hun naam bij een bepaald gevoel te hangen telkens ze de klas binnenkomen of wanneer hun gevoel doorheen de dag verandert. Omdat de thermometer zichtbaar is voor de leerkracht, kan die hier ook op inspelen.

"Ik heb een aantal kinderen die heel gesloten zijn. En ik heb aan mijn deur gevoelens hangen. De leerlingen kunnen 's morgens en na elke speeltijd hun naamkaartje hangen bij een blij gezichtje, eentje tussen de twee, en een boos gezichtje. Ik heb bijvoorbeeld vaak dat er ruzie is geweest tijdens de speeltijd en dan zie ik dat hun namen bij het boze gezichtje hangen. Ofwel willen ze het dan vertellen tegen mij alleen, ofwel in de groep. Meestal is het tegen mij alleen, maar zo leren ze het wel verwoorden en kan er een oplossing komen. En ik merk wel een groot verschil, dat kinderen wel opener worden. Ik had een aantal leerlingen die niet zo weerbaar zijn. En als ze ermee zitten, kunnen ze niet werken en klappen ze helemaal toe. Maar het moment dat ze er wel over vertellen, kunnen ze daarna wel weer aan de slag." (leerkracht)

In plaats van de Arktos-lessen, leren de leerlingen van type 9 omgaan met emoties tijdens het lesuur sociale vaardigheden. Daarin leren ze emoties benoemen, ruzies oplossen en het gedrag van anderen begrijpen. Omdat het voor deze kinderen ook belangrijk is om zich fysiek bewust te worden van hun emoties, krijgen ze één lesuur yoga per week. Daarin leren ze bijvoorbeeld ademhalingsoefeningen en andere tools om fysiek stress en emoties te reguleren.



Fig. 5. Gevoelens thermometer.

“Bij de anti-werking staat het ook wel centraal om aan die sociale vaardigheden te werken, omdat er veel onbegrip is: de ene leerling begrijpt het gedrag van de andere leerling niet waardoor sommige dingen kunnen escaleren.” (leerkracht)

“Wij doen daar ademhalingsoefeningen. Dat helpt, ik word daar heel rustig van. Op het internaat doe ik dat ook soms zelf.” (leerling)

“Ik had daarnet een leerling op de speelplaats die in crisis was gegaan en ik heb die tot bij de leerkracht gebracht die meteen samen met de leerling op de ademhaling focuste. Dat was meteen toepassen van wat ze daar in de yogales doen en je zag meteen het effect dat die leerling rustig werd.” (orthopedagoge)

❖ Zachte landing, rustig vertrek en kringmoment

In elke klas verloopt de ochtendroutine gelijkaardig: meteen nadat de leerlingen op school aankomen, komen ze zelfstandig de klas binnen en houden zichzelf rustig bezig. De leerkracht doet een check-in, ofwel door de leerling te vragen hoe het gaat ofwel via de gevoelens thermometer. Vervolgens gaan leerlingen en leerkracht in een kring zitten voor het kringmoment (proactieve cirkel). Daarna overlopen ze de dagplanning en worden ook de planners uitgedeeld met een woordje uitleg zodat de leerlingen meteen aan de slag kunnen. In analogie met de zachte landing is er ook een rustig vertrek: een rustmoment, waarbij leerlingen zichzelf rustig bezig houden vooraleer ze de bus op gaan terug naar huis of naar het internaat.

Zachte landing

Als antwoord op de ochtendchaos, voerde de school de zachte landing in. Leerlingen komen meteen naar de klas en mogen in het bijzijn van hun klasleerkracht iets doen om de dag rustig te starten: een babbeltje doen, een tekening maken, een boek lezen of een gezelschapsspel spelen (fig. 6). Wanneer elke leerling apart binnenkomt in de klas, vraagt de leerkracht aan elke leerling apart hoe het met hem gaat. Als er iets aan de hand is met de leerling, is de leerkracht daar meteen al van op de hoogte, nog voor de lessen starten. Ook voor de leerling maakt een kort gesprekje deel uit van het rustig landen in de klas.

“Vroeger was er geen zachte landing. Met al die bussen die hier toekomen 's morgens en dan allemaal op de speelplaats, dat was meteen chaos en dan waren ze al in conflict nog voor de dag begonnen was. Nu merken we dat dat toch wel rust brengt, voor de leerlingen maar ook voor ons. Als je ziet dat een leerling wat onrustig binnenkomt, dan kan je die wel even bij jou pakken en vragen wat er is, ben je boos? Die zachte landing is een eerste rustmoment en de proactieve cirkel daarna het tweede rustmoment. En samen is dat een meerwaarde voor klasmanagement, die rust, maar ook voor de leerlingen hun sociale vaardigheden.” (leerkracht)



Fig. 6. Kringmoment na zachte landing.

“Ik vind dat heel leuk, de zachte landing. Omdat we gewoon mogen prutsen voor een paar minuten. Je mag gewoon dingen doen, je mag kiezen wat, tot als iedereen er is.” (leerling)

Kringmoment met proactieve cirkel

Na de zachte landing begint elke leerkracht het eerste lesuur met een proactieve cirkel (fig. 6). In de cirkel gelden vaste regels (fig. 7): (1) één iemand spreekt, de anderen luisteren, (2) je aanvaardt wat de ander zegt zonder te oordelen, (3) wat in de cirkel verteld wordt, blijft in de cirkel, en (4) iedereen in de cirkel hoort erbij en krijgt op zijn beurt het woord. Dat cirkelmoment mogen leerkrachten invullen naargelang de noden van de klas. In de type 3-klassen is de cirkel gericht op verbinding in de klasgroep en op emotieregulatie. De leerlingen vertellen hoe het met hen gaat, ze reflecteren over een incident van de vorige dag en hoe dat is opgelost, hoe een ruzie op een andere manier nog zou kunnen opgelost worden, enzovoort (fig. 8).

“Mijn eerste vraag is altijd: ‘Goeiemorgen, hoe is het?’ Omdat dat meestal het moment is dat ze al met dingen zitten: er is iets gebeurd op het internaat, op de bus, thuis. En als ze ‘s morgens al met die frustraties zitten, kan dat er eigenlijk al voor zorgen dat ze ontploffen binnen het eerste of tweede lesuur. Dus als je dat onder woorden brengt, lucht dat op. En dat leren ze ook, het talige, wat je voelt onder woorden brengen. Maar ook vooral je façade afbreken, tonen wie je echt bent. Het zorgt ook voor rust ‘s morgens.” (leerkracht)

Daarna beantwoorden de leerlingen om de beurt een vraag. Bij de leerlingen van de bovenbouw werking type 3, komt die uit de ‘machine’ (fig. 9). Dat is een ladekastje met daarin vragen uit verschillende categorieën: vragen voor het begin van het schooljaar, voor een snelle check-in, over de leerling, over de klas, over een bepaald thema, voor de check-out en voor het einde schooljaar. Elke ochtend trekt een leerling een schuifje open en leest een vraag voor. Ook de leerkrachten doen mee met de proactieve cirkel en nemen deel omdat ze deel zijn van de groep, maar ook omdat ze authenticiteit als leerkracht belangrijk vinden.

“We nemen dan een eitje uit de machine. En dan doen we dat open en dan komt er een vraag. We doen dat elke dag dus ik weet al wat we gaan doen. Dat is handig. (...) Soms zijn het makkelijke vragen die we direct kunnen antwoorden en soms zijn het ‘beire’ moeilijke. Want soms zijn het vraagjes over jouw gevoelens en zo. En als er nieuwe [leerlingen] in onze klas zitten is het goed dat we dat een keer doen, die vragen elke dag.” (leerling)

“En dan trekken we elke keer een vraag uit de machine. Vorige week was er bijvoorbeeld een vraag: wat kan er in onze klasgroep beter? En dan vind ik dat je als leerkracht ook moet meedoen en die vraag moet beantwoorden. Ik ben ook lid van die klasgroep. En als er een vraag komt, bv. “waar ben je bang voor?”, dan antwoord ik daar als leerkracht ook op. Zo toon ik ook aan mijn leerlingen dat ik geen robot ben, maar een mens met gevoelens zoals zij. Maar ook bijvoorbeeld als er een incident is geweest, dat je als leerkracht ook kan zeggen wat

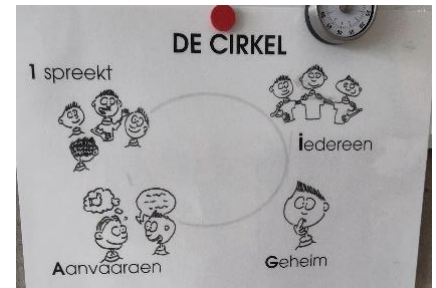


Fig. 7. Regels in de proactieve cirkel.



Fig. 8. Reflecteren over omgaan met boosheid tijdens de proactieve cirkel.



Fig. 9. Machine met check-in en check-out vragen voor de proactieve cirkel om de groepsdynamiek te bevorderen.

dat met jou gedaan heeft: dat heeft mij pijn gedaan, dat raakt mij, jouw gedrag.” (leerkracht)

Ook in de werking type 9 start de klas elke ochtend met een cirkelmoment. Alleen is dat moment meer gericht op taal, zodat leerlingen leren praten in groep en luisteren naar elkaar. Er staat een thema centraal: een weekendkring, een fantasiekring, een discussiekring (discussie op basis van een stelling), een actuakring, een toonkring (gedichtje voordragen, mopje vertellen) of een beschrijvingkring (beschrijvingen geven van een willekeurig voorwerp).

In alle klassen maakt de kring een deel uit van de ochtendroutine. De leerkracht gebruikt de kring ook doorheen de dag. Als er zaken spelen die zouden kunnen escaleren of wanneer er een incident is geweest, maakt de leerkracht ruimte voor een proactieve cirkel of een herstelcirkel.

“Ook als ik merk in de klas dat het niet meer gaat, dan zeg ik “kom, leg maar de boel neer, we gaan in een cirkel zitten”. En dan vraag ik “Hoe komt het dat we nu in deze situatie zitten? Hoe komt het dat de juf boos is? Dat jullie niet aan het werken zijn? Dat X in de gang zit?” (leerkracht)

Rustig vertrek

Net zoals bij de ochtendroutine met zachte landing, werd in schooljaar 2022-2023 ook het rustig vertrek geïmplementeerd. Hiervoor schrapte de school de laatste speeltijd en is er nu aaneensluitend les in de namiddag. Zo is er tijd om het laatste half uur van de dag het rustig vertrek in te zetten. Net als bij de zachte landing mogen leerlingen tijdens het vertrek zichzelf rustig bezig houden. Tijdens dit half uur nemen leerkrachten ook de tijd voor individuele gesprekjes of om dingen uit te praten met enkele leerlingen. Vaak doet de leerkracht tijdens dit kwartier nog een klassikale check-out en evaluatie van de dag. Zo kunnen de leerlingen rustig de bus op naar huis of naar het internaat.

❖ Time-out en herstel

De school zet via de zachte landing, het rustig vertrek, de proactieve cirkels en gevoelens thermometers heel erg in op preventie. Maar soms loopt het mis en is een curatieve aanpak nodig. De leerkrachten stelden een procedure op rond de omgang met ongewenst gedrag in de klas.

- **Stap 1:** De leerkracht probeert het probleem eerst zelf op te lossen door de leerling in de klas een aparte plaats te geven.
- **Stap 2:** De leerkracht klopt aan bij de partnerklas. Partnerklassen zijn parallelklassen die naast elkaar zijn gelegen en die verbonden zijn met een deur. De leerkracht van de partnerklas komt mee ondersteunen of de leerling kan even in de partnerklas de les meevolgen.
- **Stap 3:** Als de leerling niet in de klas kan blijven, gaat de leerling naar time-out buiten de klas. Dat kan de rustplek (fig. 10) of de time-outstoel in de gang zijn (fig. 11 en fig. 12). Daar geldt de afspraak: “Ik heb een conflict op de speelplaats of in de klas. Ik kom hier 10 minuten tot rust.”



Fig. 10. Rustplek voor leerlingen.



Fig. 11. Time-out stoel in de gang.



Fig. 12. 'Ik heb een conflict op de speelplaats of in de klas. Ik kom hier 10 minuten tot rust.'

- **Stap 4:** Als de leerling dit niet alleen kan, roept de leerkracht (via een drukknop of een bericht) de orthopedagoge, de psychologe of de leerlingenbegeleider erbij. Deze persoon en de leerling gaan samen in time-out, zodat de leerling toch tot rust kan komen.
- **Stap 5:** Als de leerling rustig kan reflecteren over wat er gebeurd is, bereidt hij alleen of samen met de begeleider het herstelgesprek voor.
- **Stap 6:** Als de leerling er klaar voor is, gaat de begeleider met de leerling terug naar de klas en doen ze het herstelgesprek. De eerste vraag is dan aan de leerkracht gericht: 'Wil je herstel?'. Als de leerkracht er ook klaar voor is, gaan ze in gesprek om de relatie te herstellen.

"De leerling komt samen met de leerlingenbegeleider terug naar de klas, samen hebben zij het herstelgesprek voorbereid. Dan vragen ze ook aan de leerkracht: wil je herstel? En dat vind ik een hele belangrijke. Dat het ook kan als er iets heel ergs gebeurd is, dat je als leerkracht zegt 'ik heb even wat meer tijd nodig'. En dan laten we de leerling aan het woord. En daarna ook de leerkracht." (leerkracht)

Is de leerling na stap 4 niet tot rust te krijgen in de time-out, dan gaat de leerling naar de TAVA-ruimte. De leerlingenbegeleider probeert dit altijd eerst met de deur open, maar als de leerling te agressief blijft, gaat de deur dicht. Daarna komt er een herstelgesprek met de leerlingenbegeleider en is er een zelfreflectie door de leerling. En tot slot ook met de leerkracht wanneer de leerling terug naar de klas gaat.

"Herstelgericht handelen is een mindset. Het gaat niet zozeer om de methodiek maar eerder de mindset om niet zozeer te focussen op het sanctioneren. Soms is het nodig, grenzen stellen, maar onze focus ligt op het herstel. Ik zeg dat op sollicitaties ook tegen wie komt solliciteren: 'onze leerlingen slaan soms, doen soms echt pijn, fysiek. Maar er wordt hier wel verwacht dat jij bereid bent om toch elke keer terug voor die klas te gaan staan. We willen je daar wel in ondersteunen, maar het wordt wel verwacht dat je dat doet. Kan je dat, kan je hier blijven werken. Kan je dat niet, dan gaat het hier niet.'" (directeur)

Tip van de school

Neem tijd voor verandering maar stuur samen bij na evaluatie

Zowel leerkrachten als directie benadrukken om de tijd te nemen voor verandering. De directie raadt aan om niet te snel te willen gaan en het team goed voor te bereiden door bijvoorbeeld goede ervaringen te laten uitwisselen en elkaar zo warm te maken om zelf nieuwe ideeën uit te proberen. Ook leerkrachten zelf raden aan om geen dingen op te dringen aan elkaar, maar om er als team samen over na te denken en na een evaluatie opnieuw bij te sturen.

“En aanpassingen doen. Als je ziet dat iets niet werkt, pak het aan en probeer iets anders. Hou niet vast aan dingen als het niet werkt.” (leerkracht)

4.2 Inzichten uit de horizontale analyse

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 (zie 4.2.1) en verschillen tussen de cases (zie 4.2.2) te identificeren.

4.2.1 Gemeenschappelijke thema's

4.2.1.1 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. Zo lijkt bij de driehoeksgesprekken in Sint Maria Geel de focus te liggen op het betrekken van de ouder als partner (*Bouwsteen 2*) en op formatieve evaluatie (*Bouwsteen 4: Didactiek en vakkennis*). Maar in deze case werd ook duidelijk dat de school inzet op de leerkracht-leerling relatie (*Bouwsteen 1*), om bovenstaande praktijken succesvol te implementeren. Dit o.a. door een klasuur te organiseren en het koppelen van leerlingen aan een 'mentor-leerkracht'. Daarnaast toont de case ook aan dat, om alle ouders te betrekken, de school zich cultureel responsief moet opstellen (*Bouwsteen 3*). Zo is de school er zich van bewust dat verbinding met de school niet voor alle ouders even evident is en investeert daarom aan het begin van het schooljaar in een warm onthaal met een oudermarkt. Daarnaast zorgen ze voor begeleiding bij digitale, financiële en/of talige drempels en is er samenwerking met oud-leerlingen als tolk bij oudergesprekken, enzovoort. Deze case toont dat verschillende bouwstenen met elkaar samenhangen en dat concluderen we ook op basis van de negen andere cases waar expliciet op meerdere bouwstenen wordt ingezet.

De negen andere cases bleken elk in te zetten op *minstens vijf van de negen bouwstenen* uit het raamwerk. Dit concludeerden we reeds op basis van het schoolbezoek en werd geïllustreerd in de beschrijving van de case (of de verticale analyse, zie hoger 4.1)

De bouwsteen die het minst aan bod komt, is *Bouwsteen 5: Infrastructuur en inrichting*. Vijf scholen noemden infrastructuur en/of inrichting expliciet als belangrijk voor de praktijken die zij ontwikkelden rond effectief klasmanagement. Opvallend is dat deze bouwsteen in vier van de vijf scholen in functie staat van *Bouwsteen 4: Didactiek en vakkennis*. De secundaire scholen het LAB Sint-Niklaas en Visitatie Mariakerke en de basisscholen Jenaplanschool De Feniks Gent en GAAF! Aalst kiezen voor een didactische aanpak waar een specifieke infrastructuur of inrichting voor nodig is: een grote open *work space* in LAB Sint-Niklaas of een grote ruimte als leerplein in GAAF! Aalst, individuele en groepsworkplekken in verschillende klassen en in de gang voor flexibele klasopstellingen en werkvormen in Jenaplanschool De Feniks Gent en in Visitatie Mariakerke. Ook in functie van de *Bouwsteen 6: Omgaan met ongewenst gedrag*, dachten verschillende scholen na over specifieke infrastructuur of inrichting. In Futura Geluwe plaatsten ze bijvoorbeeld tussendeuren in elk klaslokaal zodat leerkrachten elkaar snel kunnen ondersteunen, zijn er time-in en time-out ruimtes en hebben veel klaslokalen op het gelijkvloers een directe toegang naar buiten. Visitatie Mariakerke richt in elk klaslokaal een time-in ruimte in en GAAF! Aalst investeerde in een hoekje om te ontspannen, om leerlingen te helpen afkoelen vooraleer een conflict escaleert.

Bouwstenen die het vaakst naar voren komen in de praktijken die scholen noemen, zijn *Bouwsteen 1: Leerkracht-leerling relatie* en *Bouwsteen 9: Regels en routines*. Alle bestudeerde cases ondernemen initiatieven om de relaties tussen leerkracht en leerlingen te versterken en in negen cases wordt ingezet op het installeren van duidelijke regels en routines. Bouwstenen die vaak samen voorkomen zijn *Bouwsteen 1: Leerkracht-leerling relatie*, *Bouwsteen 6: Omgaan met ongewenst gedrag* en *Bouwsteen 8: Herstelgericht werken*. Zeven scholen die de verbinding tussen leerkracht en leerling zeer belangrijk achten voor effectief klasmanagement, implementeerden methodieken van herstelgericht werken om zowel preventief (bv. proactieve cirkel) als curatief (bv. herstelcirkel) de relatie tussen leerkracht en leerling te versterken. Deze methodieken van herstelgericht werken vormen dan meteen ook de manier waarop de scholen omgaan met het ongewenst gedrag van leerlingen: los van het feit dat er een sanctie kan volgen, gaan de scholen in gesprek met de leerling en ondersteunen ze de leerling om zijn/haar verantwoordelijkheid op te nemen om de relatie te herstellen.

Bouwsteen 3: Cultureel responsief lesgeven komt voornamelijk voor bij scholen in (groot)stedelijke context waar de diversiteit van leerlingen erg groot is. Deze bouwsteen hangt dan voornamelijk samen met *Bouwsteen 1: Leerkracht-leerling relatie* en *Bouwsteen 2: Ouder als partner*. Scholen nemen verschillende initiatieven om diversiteit te verwelkomen en de culturele drempels die er zijn tussen leerling en leerkracht/school en tussen ouders en leerkracht/school, weg te nemen. Verschillende scholen zoals Jenaplanschool De Feniks Gent, St-Pietersschool Mechelen, Ursulinen Mechelen, Sint Maria Geel, ZAVO Zaventem en Visitatie Mariakerke hebben bijvoorbeeld oog voor financiële ondersteuning voor leerlingen uit kansarme gezinnen, waarden meertaligheid en ondersteunen leerlingen en hun ouders door samen te werken met een taalverantwoordelijke of met taalhulp van de Stad, brengen diversiteit binnen in de klas door het didactisch materiaal en in de projecten die ze als school doen, werken bewust en succesvol aan culturele diversiteit in het lerarenteam, enzovoort.

4.2.1.2. 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.

Opvallend is dat de drie voorwaarden voor effectief klasmanagement in een schoolbrede aanpak vanuit het raamwerk, namelijk sterke schoolleiding, teamwerk en professionalisering, sterk naar voren komen in de verticale analyses van de case studies. In alle tien de cases werd teamwerk vernoemd door zowel de schoolleiding als de leerkrachten als essentieel voor de praktijken die ze implementeerden. Daarnaast werd in alle cases ook het belang van professionalisering benadrukt. Verschillende cases hechten belang aan de wetenschappelijke onderbouwing van hun uitgewerkte praktijk (wat ze concreet doen) en zoeken op basis daarvan partners om hen bij de implementatie te ondersteunen. In veel scholen worden bewuste keuzes gemaakt om tijd en middelen vrij te maken voor professionalisering. Daarbij hechten alle scholen belang aan interne vormen van professionalisering waarbij het team leert van elkaar. Tot slot tonen alle cases sterke voorbeelden van

gedeeld leiderschap: de directie houdt het team op één lijn achter de schoolvisie en moedigt initiatieven vanuit het team die passen bij de schoolvisie, aan. Ook de opvolging en evaluatie van de uitgewerkte praktijk gebeurt in al deze cases samen met het team.

4.2.1.3 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. We bespreken elk van deze elementen hieronder meer in de diepte.

Een gemotiveerd team dat achter de schoolvisie staat en wil bijleren

ZAVO Zaventem benadrukt dat het team elkaar niet alleen ondersteunt, maar ook gemotiveerd is om van elkaar te leren. Dat benoemen zij als het nastreven van *'collective teacher efficacy'*, een term die ze naar aanleiding van een lezing door Iliass El Hadioui introduceerden op school. Zij omschrijven een team met *collective teacher efficacy* als een team dat zich opstelt als een steunnetwerk voor elkaar, dat enthousiast en gemotiveerd is, de schoolvisie uitdraagt en dat leert van elkaar door *'good practices'* uit te wisselen met elkaar, samen na te denken over klasmanagement in professionele leergemeenschappen, en bij elkaar op visitatie gaat om elkaar te observeren en feedback te vragen en te geven. Ook alle andere schoolleiders benadrukken de motivatie van het team om de schoolvisie uit te dragen. Daarbij valt op dat leraren vaak nieuwe ideeën genereren om het status quo te evalueren, te verbeteren en om nieuwe praktijken te implementeren.

Een kernteam van leerkrachten dat samen verantwoordelijk is voor een groep leerlingen

Belangrijk aan sterk teamwerk is volgens veel scholen ook de gedeelde verantwoordelijkheid voor de realisatie van goed klasmanagement. In LAB Sint-Niklaas en Visitatie Mariakerke kiest men om die reden voor een (kern)team van leerkrachten dat altijd samen aanwezig is voor alle leerlingen van één leerjaar. Door altijd samen aanwezig te zijn, versterken ze hun band niet alleen met elkaar, maar ook met de leerlingen, en dit heeft ook een positieve impact op hun autoriteit. Ze vormen als het ware één (deel)gemeenschap: de leerlingen van één leerjaar en het kernteam van leerkrachten dat aan hen lesgeeft. Sint-Maria Geel en Jenaplanschool de Feniks Gent zetten ook sterk in op de gedeelde verantwoordelijkheid voor alle leerlingen. In Sint Maria Geel vormen de leerkrachten van het team Zorg en Welzijn een hechte groep die veel met elkaar overlegt en informatie meteen aan elkaar doorspeelt. De leerlingen merken dat al hun leerkrachten aan één zeel trekken en dat maakt hun autoriteit sterker. Ook in Jenaplanschool de Feniks Gent vormt het lerarenteam één front. Ze doen tijdens de speeltijden samen toezicht en tijdens de middag zijn alle leerkrachten vrij voor overleg, omdat de opvang van Stad Gent het middagtoezicht doet. GAAF! Aalst koos in functie van klasmanagement dan weer voluit voor teamteaching. Ze staan permanent als team voor de klas om zoveel mogelijk op maat van de leerling te werken en op die manier zoveel mogelijk problemen te voorkomen. Bovendien kunnen leerkrachten in situaties met moeilijk gedrag zeer goed op elkaar

rekenen: de ene leerkracht houdt zich bezig met het oplossen van de situatie terwijl de andere leerkracht verder gaat met de les.

Een zorgzaam team dat elkaar om hulp vraagt en elkaar ondersteunt

In de eerste plaats verstaan zij daaronder een zorgzaam team dat op één lijn staat, waar iedereen elkaar hulp durft te vragen en elkaar ondersteunt, en waar leerkrachten samen de verantwoordelijkheid opnemen voor effectief klasmanagement. Over verschillende cases heen geven leerkrachten voorbeelden dat ze elkaar helpen bij moeilijke situaties. In de secundaire scholen Visitatie Mariakerke en LAB Sint-Niklaas en de basisscholen Jenaplanschool de Feniks Gent, GAAF! Aalst, en Futura Geluwe staan daarom de klasdeuren stevast open, of zijn de klaslokalen op een andere manier met elkaar verbonden (deuren tussen klaslokalen of grote ramen tussen de klaslokalen). Zo is het meteen duidelijk wanneer het in een klas moeilijk loopt en kan een leerkracht van een ander lokaal meteen inspringen. In Futura Geluwe maakt het aankloppen bij de 'partnerklas' zelfs deel uit van het stappenplan van reageren op ongewenst gedrag. Wanneer een leerkracht de situatie niet alleen krijgt opgelost in de klas, kan de leerling waar het moeilijk mee gaat, een les meevolgen in de partnerklas. Het kan ook zijn dat de leerkracht van de partnerklas heel even komt ondersteunen terwijl zijn leerlingen in het lokaal ernaast zelfstandig bezig zijn (de deur tussen beide klaslokalen staat open en er wordt gewerkt met kleine klasgroepen waardoor de leerkracht even kan gaan ondersteunen in de partnerklas indien nodig). In de secundaire school Sint Maria Geel zijn de lokalen niet met elkaar verbonden, maar worden parallelklassen om dezelfde reden wel in lokalen naast elkaar ingeroosterd. Op die manier staan leerkrachten er wederom niet alleen voor. De secundaire school Pius X Antwerpen houdt dan weer de deur van het zorgteam en de directie open, niet alleen voor leerlingen maar ook voor leerkrachten: wanneer een leerkracht een moeilijke klassituatie heeft meegemaakt, kan hij bij het zorgteam of bij de directie terecht voor ondersteuning. Desnoods springt de directie zelfs bij om een klas over te nemen of bereidt het zorgteam een herstelcirkel voor.

Een zorgzaam en gemotiveerd team dat samen verantwoordelijk is voor alle leerlingen en samen de schoolvisie uitdraagt, is ook wat de St-Pietersschool in Mechelen aanhaalt als essentieel voor effectief klasmanagement. Dat maken zij duidelijk met hun negen *Gouden Schoolregels* voor het team. In deze teamregels engageert het team zich onder meer om elkaar feedback te geven, elkaars grenzen te respecteren en elkaar te respecteren als gelijkwaardige collega's, positief en constructief met elkaar om te gaan, samen de schoolvisie uit te dragen, te bouwen aan een sfeer van vertrouwen waarin iedereen kan zeggen wat hij voelt en wat zijn noden zijn, en om elkaar te ondersteunen.

Een weloverwogen aanwervingsprocedure van nieuwe leerkrachten in functie van teamsamenstelling

Een team op één lijn krijgen achter de schoolvisie begint volgens veel schoolleiders al bij de sollicitatie. Ze geven aan dat ze in de mate van het mogelijke aftoetsen of de leerkracht naast de juiste pedagogisch-didactische kwaliteiten ook de schoolvisie in zich draagt en of de leerkracht past binnen het team. LAB Sint-Niklaas heeft bijvoorbeeld een zeer uitgebreide sollicitatieprocedure waarbij de kandidaat-leerkrachten een oefening maken rond hun eigen professionele waarden. Pas wanneer deze waarden overeenkomen met de waarden die de school vooropstelt, neemt men de kandidaat mee naar de volgende sollicitatieronde. De kandidaat-leerkracht komt vervolgens kennismaken met het team en loopt al mee tijdens de doe-dagen van de school, zodat de school kan oordelen of de kandidaat in het team past. Ook in Visitatie Mariakerke gaat een uitgebreide selectieprocedure vooraf aan het SAVA+ project dat ze opstartten in de B-stroom. Omdat leerkrachten er heel intens met elkaar

moeten samenwerken, worden teamkwaliteiten expliciet vooropgesteld in de sollicitatieprocedure. Ook de teamsamenstelling gebeurt in Visitatie Mariakerke zeer weloverwogen: leerkrachten geven aan of ze een project zien zitten, en met wie ze wel of niet intensief willen/kunnen samenwerken. Teamkwaliteiten waarop ze persoonlijk worden afgetoetst, zijn: zin voor samenwerking, flexibiliteit, kunnen omgaan met kritiek, enthousiasme, volharding, geduld, relativiseringsvermogen, communicatievaardigheden (verbindende communicatie), optimistisch zijn, structuur bieden aan leerlingen en organisatorisch sterk zijn. Op verschillende momenten doorheen het jaar komt het team samen voor een teamevaluatie. De leerkrachten evalueren samen met de beleidsmedewerker op welke vlakken ze als team al goed bezig zijn en waar ze nog kunnen groeien.

Formele en informele teambijeenkomsten

Om een team goed te doen draaien zijn momenten nodig waarop het team samenkomt. Naast de klassieke overlegmomenten tonen verschillende scholen originele initiatieven om teamoverleg in te roosteren. In ZAVO Zaventem werken leerlingen afhankelijk van hun leerjaar op specifieke momenten doorheen het jaar (1^e graad) of zelfs wekelijks (2^e en 3^e graad) in afstandsonderwijs. Dat geeft leerkrachten de ruimte om met elkaar te overleggen, zaken op schoolniveau samen te evalueren of om aan professionalisering te doen. Ook in LAB Sint-Niklaas werken leerlingen elke donderdagnamiddag van thuis (Lab@home) zodat het team die namiddag samen kan komen. In verschillende scholen hechten ze bovendien erg veel belang aan informele overlegmomenten. Het is voor leerkrachten in alle cases evident om bij elkaar in de klas binnen te komen, om tijdens de speeltijden en tijdens de middagen samen te zitten, tussen lessen door elkaar aan te spreken en op lesvrije momenten samen te overleggen. Pius X Antwerpen zet bovendien erg in op deze overlegcultuur door de organisatie van informele teamactiviteiten, bijvoorbeeld op een avond of in het weekend. Het team leert elkaar op die manier goed kennen, wat tot een basisvertrouwen leidt om elkaar te ondersteunen in moeilijke klasmanagementsituaties. LAB Sint-Niklaas organiseert, tijdens twee weken in augustus en één week rond hemelvaart, een ‘Summer Camp’ en ‘Boost Camp’, , waarop leerkrachten samen zijn als team, enerzijds voor professionalisering, anderzijds voor teambuilding en teamoverleg.

Multidisciplinariteit binnenbrengen in het schoolteam en ouderbetrokkenheid

Het is opvallend dat de scholen ook diverse andere partners aan hun team binden. De secundaire scholen ZAVO Zaventem en Pius X Antwerpen werken elk met jongerencoaches waar leerlingen op een laagdrempelige manier terecht kunnen en die, indien nodig, intensieve begeleidingstrajecten opstarten met leerlingen die het moeilijk hebben. In ZAVO Zaventem zijn de jongerencoaches aangesteld door de school zelf en zijn ze zeer aanwezig op school: ze organiseren middagactiviteiten en treden soms op als bemiddelaar tussen leerkrachten en leerlingen. De secundaire school Visitatie Mariakerke en de basisscholen Jenaplanschool De Feniks Gent en St-Pietersschool Mechelen hebben dan weer een vaste brugfiguur in hun schoolteam. Deze scholen met een divers leerlingenpubliek willen hiermee de brug slaan tussen school- en thuiscontext, om zo ouders en leerlingen aan de school te binden als preventieve maatregel voor klasmanagement. In de St-Pietersschool Mechelen staat de brugfiguur bijvoorbeeld mee aan de schoolpoort, voert als bemiddelaar en als tolk mee gesprekken met ouders en organiseert verschillende activiteiten. GAAF! Aalst werkt dan weer samen met de organisatie Mensen voor Mensen als brugfiguur. Deze organisatie zet zich in voor het verbinden en ondersteunen van kansarme gezinnen. Tot slot gaan sommige scholen samenwerkingen aan met hun stad of gemeente. In Jenaplanschool De Feniks Gent spelen de verzorgers uit de kinderopvang van Stad

Gent bijvoorbeeld een belangrijke rol in het schoolteam: zij doen naast de buitenschoolse opvang ook mee speelplaatstoezichten en ondersteunen bij de verzorging van de kleuters.

Bubao Futura Geluwe toont de meerwaarde van een multidisciplinair schoolteam: leerkrachten, orthopedagogen en psychologen vormen samen één team. Aan elk kernteam van leerkrachten (bv. type 3 bovenbouw) is een orthopedagoge of een psychologe verbonden die één à tweewekelijks met het team samenkomt. Alle psychologen en orthopedagogen maken op hun beurt deel uit van het beleidsteam, zodat wat op het kernteamoverleg met leerkrachten wordt gezegd snel wordt teruggekoppeld naar het beleid en omgekeerd. De orthopedagogen en psychologen zijn er dus zowel om leerlingen te ondersteunen, maar ook om leerkrachten te ondersteunen. Jenaplanschool De Feniks Gent bindt eveneens zoveel mogelijk multidisciplinaire kennis aan het team. Dat doen zij door niet alleen stagiaires uit de lerarenopleiding op te nemen in het team, maar ook stagiaires orthopedagogie, ergotherapie, logopedie en stagiaires uit de master gender en diversiteit. Zo maakten stagiaires orthopedagogie bijvoorbeeld werk van een bibliotheek voor leerkrachten met (prenten)boeken en didactische materialen om te werken aan groepsdynamiek.

Daarnaast benadrukken de meeste scholen dat de ouders een belangrijke partner zijn. Veel scholen ondernemen dan ook tal van initiatieven om ouders bij de werking van de school te betrekken (bv. oudermarkt in Sint Maria Geel, huisbezoeken door de brugfiguur bij alle ouders in Visitatie Mariakerke, maandelijks forum en wekelijks koffiemoment in St-Pietersschool Mechelen, wekelijkse afsluitronde in Jenaplanschool De Feniks Gent, toonmomenten van creatieve ateliers in Ursulinen Mechelen, dagelijkse zachte landing in de basisscholen waar ouders hun kind tot in de klas afzetten, enzovoort). Daarnaast werken verschillende scholen met een actieve ouderraad en zien zij ouders als belangrijke partners om de praktijken die ze implementeren, mee te evalueren. Pius X Antwerpen deed bijvoorbeeld een bevraging bij ouders over het gsm-gebruik op school en paste op basis van de feedback van ouders hun gsm-beleid aan. Ursulinen Mechelen investeerde dan weer in kwaliteitsvolle buitenschoolse opvang op vraag van de ouderraad en maakte dit expliciet onderdeel van hun connectiebeleid. Wanneer GAAP! Aalst een geheel nieuwe pedagogisch-didactische aanpak uitdacht voor hun nieuw gefusioneerde school, werkte een kernteam van leerkrachten, directie en ouders samen met een professionele externe partner.

4.2.1.4 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.

Nieuwe praktijken worden in de school binnengebracht dankzij professionalisering

In de eerste plaats is het opvallend dat professionalisering in enkele scholen aan de basis ligt van de verandering in het schoolbeleid of de implementatie van nieuwe praktijken. In de secundaire school Sint Maria Geel gingen twee leerkrachten op eigen initiatief op professionalisering over formatieve evaluatie en driehoeksgesprekken. Omdat ze hier na deze professionalisering helemaal achter deze praktijk stonden, stelden ze voor om dit ook in hun school te implementeren. Ook Pius X Antwerpen

heeft hun visie rond Nieuwe Autoriteit en herstelgericht werken in de school verankerd doordat verschillende leerkrachten en leden van het zorgteam er door de jaren heen vorming in volgden en dit gedachtegoed verder verspreidden op school.

Interne professionalisering en aandacht voor disseminatie in het hele team

Een belangrijke vorm van professionalisering die in alle cases naar voren komt, is het leren van elkaar. Via hun inzet op '*collective teacher efficacy*' bevordert ZAVO Zaventem dat het team van en met elkaar leert. Ze sporen leerkrachten bijvoorbeeld aan elkaar te gaan observeren en feedback te geven. Daarnaast koppelen ze elke startende leerkracht aan een mentor (ervaren leerkracht). Die mentor biedt de startende leerkracht ondersteuning waar nodig, vaak ook op vlak van klasmanagement. Om veel van elkaar te leren, benadrukken alle scholen het belang van een hecht en zorgzaam team, waar geen schroom is over moeilijke klassituaties en waar elkaar helpen de norm is. In Sint Maria Geel zit het team van Zorg en Welzijn dagelijks samen. Informele momenten van samen overleggen, samen eten en samen voorbereiden maken volgens hen een belangrijk deel uit van teamprofessionalisering. Op deze momenten leert het team immers van elkaar, en evalueren ze tegelijkertijd geïmplementeerde praktijken op basis van hun ervaringen. Bij moeilijke situaties helpen ze elkaar en doen ze eventueel voorstellen bij de schoolleiding om zaken op een bepaalde manier aan te pakken. Op dezelfde manier zitten ook in Jenaplanschool De Feniks Gent alle leerkrachten de hele middag samen terwijl verzorgers van de kinderopvang van de *Stad Gent* toezicht houden. Ook in Pius X Antwerpen is de sfeer in het team zeer open, zaken die goed en minder goed lopen komen worden gedeeld met elkaar en komen als vanzelf bij het zorgteam en de directie terecht. Informeel veel met elkaar delen, maakt op die manier deel uit van professionalisering (bv. het zorgteam dat leerkrachten extra ondersteunt bij moeilijke klassituaties), maar ook van evaluatie: De directie heeft snel een globaal overzicht van wat goed en wat minder goed loopt. Ook in Futura Geluwe en in Ursulinen Mechelen is dat het geval: op elk teamoverleg met leerkrachten is ook iemand van het beleidsteam aanwezig (een orthopedagoog of psycholoog in Futura Geluwe, een coördinator lagere school of coördinator kleuterschool in Ursulinen Mechelen). Alles wat gezegd wordt in het wekelijks overleg met leerkrachten per werking, wordt meteen teruggekoppeld in het overleg met het beleidsteam. Op basis daarvan kan de schoolleiding overwegen het beleid aan te passen of extra professionalisering te voorzien. Opvallend is dat in alle cases de directie zeer aanwezig is in de school, in de leraarskamer, in de gangen, op de speelplaats, aan de schoolpoort... Dat draagt bij aan een goed beeld voor de directie van hoe het loopt in de school. Bovendien wordt de directie op die manier zeer aanspreekbaar, waardoor leden van het schoolteam, leerlingen en ouders zich sneller tot de directeur richten als er zaken (minder) goed lopen.

In de secundaire scholen ZAVO Zaventem en in LAB Sint-Niklaas maken ze tijdens het afstandsonderwijs van de leerlingen regelmatig tijd vrij voor professionalisering. GAAF! Aalst maakt gebruik van de hechte relatie die ze hebben uitgebouwd met ouders. Ze vragen ouders soms om een workshop te geven aan een groep leerlingen zodat hun leerkrachten die teamteachen samen kunnen vrijgeroosterd worden in functie van professionalisering. Visitatie Mariakerke voorziet zelf, vanuit het beleid en de leerlingenbegeleiding, professionalisering specifiek rond klasmanagement. Die professionalisering maken zij voor startende leerkrachten verplicht, andere leerkrachten zijn (en blijven) welkom op eigen initiatief. Ze werken dan vaak in intervisie rond concrete casussen. Pius X Antwerpen voorziet zelf vorming rond verbindende communicatie en herstelgericht werken. Dankzij hun lange traditie in dit thema heeft het team hier al zeer veel expertise in opgebouwd. Vooral de

leden van het zorgteam leiden startende leerkrachten op in deze methodiek. Ook Sint Maria Geel heeft een sterk en multidisciplinair zorgteam dat onder de middag professionalisering voorziet rond onderwerpen waar nood aan is op school. Leerkrachten kiezen zelf of ze hieraan deelnemen. Directeurs vinden het bovendien belangrijk dat kennis die leerkrachten extern opdoen tijdens een vorming, wordt verspreid binnen het team. Dat kan tijdens deze middagen of op pedagogische studiedagen. Ook in Jenaplanschool De Feniks Gent hechten ze belang aan dit 'olievlek'-principe. Daarom volgt de directeur een opleiding rond 'professionaliseren van je team', opdat opgedane kennis zo goed mogelijk binnen het team wordt verspreid. Tot slot wijden verschillende scholen hun personeelsvergaderingen deels of volledig aan professionalisering. Ursulinen Mechelen besteedt bijvoorbeeld elke personeelsvergadering 30 tot 45 minuten aan professionalisering in functie van hun prioriteitenplan. Daarnaast hebben ze een rubriek in hun nieuwsbrief waarin ze verwijzen naar tips en literatuur. Ook ZAVO Zaventem stuurt bij hun weekoverzicht steeds een artikel of andere literatuur mee die samenhangt met een actueel thema uit het schoolbeleid.

Wetenschappelijk onderbouwd en dichtbij de bron

Veel van de scholen verwijzen in hun aanpak voor effectief klasmanagement naar wetenschappelijk onderzoek. Het is dan ook via het bestuderen van wetenschappelijke kaders en literatuur dat scholen aan professionalisering doen. Meestal zijn het de directie, leden van het beleids- of zorgteam of lerencoaches die de literatuur opvolgen en delen met de rest van het team. ZAVO Zaventem heeft verschillende beleidscellen met aan het hoofd een domeindirecteur die samen de literatuur opvolgen per thema. Klasmanagement behoort voornamelijk tot de beleidscel gedrag, waar vanuit de literatuur het gedragsbeleid opgebouwd en aangepast wordt. Ze volgen de literatuur nauwgezet op, bijvoorbeeld via de blog van onderwijspedagoog Pedro de Bruyckere, onderzoeken van Iliass El Hadioui en van Elke Struyf. Opgedane inzichten worden gedeeld met de rest van het team op professionaliseringsmomenten doorheen het jaar, of via de wekelijkse nieuwsbrief. De praktijken die ze met wetenschappelijke onderbouwing implementeerden, sleutelen ze telkens bij zodat ze beter passen in de eigen onderwijscontext, maar inhoudelijk houden ze voet bij stuk. Dat is volgens de directie ook hun taak: de wetenschap volgen om het beleid te onderbouwen en de feedback van leerkrachten gebruiken om het beleid te verfijnen opdat het in de context van de school past. Niet omgekeerd. Ook Futura Geluwe, Ursulinen Mechelen, St-Pietersschool Mechelen, Visitatie Mariakerke en LAB Sint-Niklaas werken op een gelijkaardige manier. Visitatie Mariakerke volgt bijvoorbeeld het evidence-based onderzoek op dat Leerpunt publiceert op basis van de EEF toolkit (toolkit '[Leren en lesgeven](#)'). Daarmee willen ze inzetten op strategieën met een hoge evidentie, een hoge leerwinst en met een lage kost.

Wanneer ZAVO Zaventem professionaliseringsmomenten organiseert, blijven ze dichtbij de bron. Zo kwam Iliass El Hadioui een lezing geven op school, volgden ze een vorming bij Johan Deklerck over de preventiepiramide, gaan leden van het team op vorming bij Idan Amiel over het PEN-programma van Nieuwe Autoriteit, enzovoort. In Ursulinen Mechelen en in LAB Sint-Niklaas werkt men sterk op het expliciet aanleren van gedrag en installeren van routines op basis van het boek *Regie in de klas* van Tom Bennett. Ook zij blijven dichtbij de bron als het aankomt op de professionalisering van het team: de directie van Ursulinen Mechelen volgt het Exemplary Leadership Programme waar Tom Bennett zelf aan meewerkt, LAB Sint-Niklaas nodigde Gert Verbruggen uit, expert klasmanagement die het boek *Regie in de klas* van Tom Bennett vertaalde naar het Nederlands.

Gerichte professionalisering voor de ontwikkeling van specifieke competenties bij leerkrachten

In bovenstaande voorbeelden valt op dat professionaliseringsinitiatieven heel doelgericht worden ingezet: gericht op hetgeen vanuit de schoolvisie als belangrijk wordt geacht of waar specifieke leernoden liggen bij het team. In Visitatie Mariakerke volgt het beleidsteam nauwgezet de literatuur op rond klasmanagement. Aan de hand van de EEF Toolkit⁵² 'leren en lesgeven' evalueren ze hun eigen aanpak rond leren en lesgeven op school. Op basis daarvan stellen zij prioriteiten op voor professionalisering. GAAF! Aalst zet vanuit hun schoolvisie sterk in op zelfstandig leren en op teamteaching. Ze gingen daarom een traject aan met Odisee Hogeschool rond zelfregulerend leren in het kleuteronderwijs, volgen professionalisering bij Jeltsen Peters van het GO! rond zelfregulerend leren in het lager onderwijs en nemen deel aan het ESTAFETT project rond teamteaching van de UAntwerpen, UGent, Artevelde Hogeschool en AP Hogeschool. St-Pietersschool Mechelen wilde dan weer werken aan positieve relaties op school en ging daarom een partnerschap aan met de organisatie PROS (Positieve Relaties op School, Stad Mechelen). Samen werkten ze aan gouden regels voor de school en voor het team, en volgden ze vormingen rond herstelgericht werken en verbindende communicatie. Futura Geluwe richt zich voor het type 3 team op lessen Arktos en kiest er ondanks de dure kostprijs bewust voor om elke type 3 leerkracht op te leiden tot HERGO moderator (herstelgericht werken).

4.2.1.5 Een derde rode draad: gedeeld leiderschap vanuit een sterke schoolvisie

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.

Gedeeld leiderschap...

Vekeman et al. (2020) beschrijven gedeeld leiderschap als *'het delen van leiderschapsfuncties binnen het 'leidinggevend team' (i.e. een groep van mensen met formele leidinggevende rollen binnen de school zoals de directeur, adjunct-directeur, graadcoördinator, zorgcoördinator, etc.).'* Daarbij beschouwen ze het delen van verantwoordelijkheden binnen het leidinggevend team en het delen van verantwoordelijkheden met leerkrachten als twee gelijkwaardige aspecten van gedeeld leiderschap. Volgens het kernprofiel voor schoolleiderschap van de Vlaamse Overheid (2022) evolueren steeds meer scholen naar deze vorm van leiderschap. Wanneer verschillende personeelsleden in een school samen leiderschapstaken opnemen, wordt de leiderschapscapaciteit van het systeem als geheel versterkt (Vlaamse Overheid, 2022).

In sommige scholen zijn er meerdere directeurs, in andere scholen vormt de directeur een beleidsteam met de zorgcoördinator, beleidsmedewerker, brugfiguur, pedagogisch begeleider⁵³

⁵² De Education Endowment Foundation is een onafhankelijke instelling uit Engeland die scholen ondersteunt door evidence-based onderzoek bij elkaar te brengen en samen te vatten, door praktische tools aan te reiken gebaseerd op evidence-based onderzoek en door nieuw evidence-based onderzoek financieel te ondersteunen. Ze doen dat om de kloof in academische prestaties tussen leerlingen met hoge socio-economische status en leerlingen met laag economische status, te dichten.

⁵³ Dit gaat over leerkrachten van de school die het pedagogisch-didactisch beleid mee uitdenken en collega's hierbij ondersteunen.

/aanvangsbegeleider, en/of leerlingenbegeleider. Alle cases hebben een sterke directie, maar in geen van deze scholen neemt de directeur het volledige beleid alleen op zich. Dat gaat niet enkel over het preventieve niveau (creëren van veiligheid en verbinding) maar ook in de opvolging van ongewenst gedrag zien we een gedeeld leiderschap. In ZAVO Zaventem leidt niet alleen de leerlingenbegeleider maar ook de directie soms een herstelcirkel naar aanleiding van een incident of negatieve dynamiek waar de hele klasgroep bij betrokken is. Ook in Pius X Antwerpen is de directie zeer betrokken als het gaat om moeilijke situaties in de klas: eerst en vooral is de directie er als zorg voor leerkrachten (ze ondersteunen leerkrachten die moeilijke klassituaties meemaken, nemen desnoods even hun klas over). Bovendien bakenen Pius X Antwerpen en ZAVO Zaventem duidelijk af wanneer de leerkracht aan zet is om een moeilijke situatie aan te pakken (eventueel met steun van zorgteam, leerlingenbegeleiding of directie), en bij welke situaties de directie het volledig overneemt. Bij ernstig ongewenst gedrag bepaalt de directie samen met de leerlingenbegeleiding of het zorgteam immers de volgende stappen: gesprekken met de leerling, de ouders, bepalen welke gevolgen de leerling krijgt, welke ondersteuning, enzovoort.

... dat vertrekt van een sterke schoolvisie

Opvallend aan alle cases is dat ze geen losstaande klasmanagementpraktijken invoerden. Alle bestudeerde praktijken vertrekken vanuit de schoolvisie. LAB Sint-Niklaas werkt volledig vanuit de LAB-schoolvisie waarin ze kiezen voor een specifieke schoolorganisatie en didactische aanpak. Centraal in deze didactische aanpak is bijvoorbeeld de focus op zelfregulerend leren. Daarvoor bouwden ze infrastructuur met open werkruimtes voor zelfstandig werk, voegden ze lesuren zelfstandig werk aan het lessenrooster toe, stemmen ze het aantal uren zelfstandig werk af op het gepersonaliseerde leertraject dat leerlingen hebben opdat ze tegelijk ook op maat worden begeleid, en krijgen ze individuele coaching in zelfregulerende vaardigheden. Om deze visie uit te dragen nemen twee directeurs en een gemotiveerd lerarenteam samen de leiding. Het beleid van LAB Sint-Niklaas is immers gebaseerd op principes uit de sociocratie: het team beslist, waarbij iedere stem gelijkwaardig is en waarbij alle leden van het team gezamenlijke verantwoordelijkheid opnemen voor het uitvoeren van de beslissingen. Ook in de Jenaplanschool De Feniks Gent handelt het team vanuit de gedeelde Jenaplanvisie. De directeur deelt haar leiderschap met een geëngageerd team van leerkrachten dat mee evalueert en initiatieven neemt om het schoolbeleid vorm te geven. St-Pietersschool Mechelen richt zich in haar visie sterk op het bieden van rijke kansen voor alle leerlingen. Ze hebben daarom werkgroepen 'kansenbevordering en diversiteit' en 'verbindend schoolklimaat' die de leiding nemen in het uitwerken van initiatieven rond deze thema's.

... en veranderingen in het schoolbeleid aanstuurt

Verschillende scholen implementeerden kleine of grotere praktijken die soms leidden tot een gehele transformatie van de schoolwerking. Uit de verticale analyse blijkt dat deze veranderingen geen top-down beslissingen zijn van de directie alleen, maar dat ze via gedeeld leiderschap tot stand zijn gekomen. In Sint Maria Geel kwam het initiatief voor het versterken van formatieve evaluatie en het invoeren van driehoeksgesprekken volledig van de leerkrachten, hierbij ondersteunde de directie de nieuwe aanpak volledig. Ook in Futura Geluwe werden de planners schoolbreed ingevoerd nadat deze praktijk reeds door enkele leerkrachten op eigen initiatief werd gebruikt. Stapsgewijs werd de praktijk ingevoerd in alle klassen. Leerkrachten kregen eerst twee schooljaren de tijd om dingen uit te proberen en werden daarbij ondersteund door de pedagogisch begeleider van de school. Daarna moest elke leerkracht met de planners werken, maar konden ze nog wel de praktijk zelf vormgeven. GAAF! Aalst

transformeerde de schoolwerking naar aanleiding van een fusie van twee scholen. Hiervoor werkte de directeur nauw samen met een externe organisatie én met een kernteam van leerkrachten en ouders. De directeur liet zich begeleiden door EduNext, een organisatie die scholen helpt in een transformatieproces, en stelde een kernteam samen van leerkrachten en ouders om samen de nieuwe werking van de school uit te tekenen en de implementatie ervan op te volgen, te evalueren en bij te sturen. Ook Ursulinen Mechelen werkt met een beleidsteam. Wanneer de directeur nieuw toekwam op school en de nodige vernieuwing wilde binnenbrengen, stelde hij meteen een beleidsteam van coördinatoren samen: een coördinator lagere school, een coördinator kleuterschool en de zorgcoördinator. De coördinatoren kleuter- en lagere school geven ook nog les als leerkracht, maar krijgen uren om hun rol in het beleidsteam op te nemen. Daarnaast heeft ook de ouderraad een sterke stem in het beleid van de school.

4.2.1.6 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. Andere voorbeelden van groepsdynamische activiteiten die scholen implementeren in functie van klasmanagement zijn: een klasuur, sport- en spelactiviteiten en een check-in en/of check-out. ZAVO Zaventem, Pius X Antwerpen, Visitatie Mariakerke en St-Pietersschool Mechelen kiezen bovendien voluit voor herstelcirkels met de klas wanneer de groepsdynamiek minder goed zit. Via een herstelcirkel met de hele klasgroep wordt dan een actieplan opgesteld om opnieuw rust in de groep te brengen.

4.2.1.7 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. In functie van klasmanagement implementeerden LAB Sint-Niklaas, en basisscholen Futura Geluwe, GAAF! Aalst en Jenaplanschool De Feniks werken bijvoorbeeld met dag- en/of weekplanningen. Leerlingen krijgen dan een planning met taken die ze tegen het einde van de dag of de week moeten afwerken. Het feit dat ze hier zelfstandig aan kunnen werken en de keuze hebben in welke volgorde ze hun taken maken, motiveert leerlingen omdat deze manier van werken tegemoet komt aan de basisbehoefte autonomie. Een belangrijke voorwaarde daarbij is wel dat leerlingen worden begeleid in zelfregulerend leren (zie *Bouwsteen 4*:

Didactiek en vakkennis) Andere manieren waarop scholen de autonomie van leerlingen bevorderen, zijn: het installeren van een actieve leerlingenraad (bv. Ursulinen Mechelen), door als directie, zorgteam of jongerencoach open te staan voor initiatieven van leerlingen (bv. ZAVO Zaventem en Pius X Antwerpen), of door leerlingen zelf het schoolnieuws te laten brengen op een maandelijks forum voor de hele school en ouders (bv. St-Pietersschool Mechelen). Om aan de behoefte van verbondenheid tegemoet te komen, ondernemen alle scholen diverse initiatieven om de groepsdynamiek te bevorderen (zie hoger), en zetten alle scholen ook sterk in op het bevorderen van de leerkracht-leerling relatie (*Bouwsteen 1*). Om de relatie met hun leerlingen te versterken, maken leerkrachten ruimte voor persoonlijke gesprekken met leerlingen en benaderen ze de leerlingen op een positieve manier (bv. in een klasuur, via een check-in of check-out, via kindcontacten, een complimentensysteem, enzovoort). Tot slot spelen scholen in op het competentiegevoel van leerlingen door in de eerste plaats zoveel mogelijk op het niveau van de leerling te werken. Scholen die inzetten op zelfstandig leren geven aan dat het belangrijkste voordeel in functie van klasmanagement is dat ze zelfstandig aan de slag zijn en dat de leerkracht daardoor ruimte heeft om leerlingen individueel te begeleiden en te ondersteunen. Met die begeleiding en taken op maat in de individuele planningen van de leerlingen zorgen ze ervoor dat alle leerlingen zich uitgedaagd voelen en tegelijk hun taken tot een goed einde brengen, wat hun competentiegevoel bevordert. Daarnaast kiezen drie scholen (Visitatie Mariakerke, LAB Sint-Niklaas en Jenaplanschool de Feniks) voor projectwerking waarbij ze toewerken naar een zichtbaar eindproduct, dat daarna publiek wordt gemaakt of dat ze aan elkaar voorstellen. Zo leren leerlingen doelgericht samen te werken en trots te zijn op het geleverde werk. Dat is ook een drijfveer achter de creatieve ateliers die Ursulinen Mechelen na school organiseert: leerlingen trots maken op hun werk en ouders trots maken op hun kinderen tijdens de toonmomenten van de ateliers. Ook op die manier geven scholen het competentiegevoel van leerlingen een boost. Tot slot werken vier scholen (LAB Sint-Niklaas, Jenaplanschool De Feniks) met een portfolio en/of een driehoeksgesprek met ouders (Sint Maria Geel, St-Pietersschool Mechelen) waarbij leerlingen de leiding nemen om over hun eigen competenties/groei te reflecteren.

4.2.1.8 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 (*Bouwsteen 1: leerkracht-leerling relatie* en *3.4.3 Groepsdynamiek en interpersoonlijke relaties*), en (2) duidelijke regels, routines, procedures en structuur (*Bouwsteen 9: Regels en routines* en *3.4.1 Leren van gedrag*). Om het gewenste gedrag aan te leren zetten alle scholen hier tijdens het begin van het schooljaar sterk op in. Zes van de tien scholen doen dat in de Gouden Weken, waarin ze met de school en met de klasgroep werken rond klasafspraken en schoolregels. In Ursulinen Mechelen worden alle regels en routines bijvoorbeeld stap voor stap aangeleerd en ingeoefend. Naast het expliciet inoefenen van het gewenst gedrag voor het volgen van de schoolregels, focust men vooral in het basisonderwijs ook op het aanleren van zelfregulerende en sociale vaardigheden (*Bouwsteen 8: Socio-emotioneel leren*). Dat doen ze in Ursulinen Mechelen in een lesuur sociale vaardigheden of in GAAF! Aalst en de Jenaplanschool De Feniks Gent met lesactiviteiten rond executieve functies. LAB Sint-Niklaas is de enige school uit het secundair onderwijs die hier ook expliciet op focust in functie van klasmanagement: ze organiseren individuele coachingsmomenten voor elke leerling over hun executieve functies. Tot slot grijpen alle basisscholen expliciet conflicten of incidenten aan als leerkansen om het gewenste gedrag aan te leren aan de hele klas. Een conflict of incident waarbij de school- of klasregels zijn overschreden, zien zij als leerkansen om deze nog eens te herhalen en in te oefenen.

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. Bubao Futura heeft bijvoorbeeld ruime klaslokalen waar leerlingen in de klas een rustig hoekje kunnen opzoeken om te ontspannen, time-out tafels in de gang waar leerlingen in time-out kunnen zitten en samen met de leerlingenbegeleider kunnen reflecteren over hun gedrag en een herstelgesprek voorbereiden. Via Arktos krijgen de leerlingen les over hoe ze in hun sterkte kunnen staan en conflicten met anderen kunnen vermijden en oplossen. In de scholen uit het secundair onderwijs bevatten de procedures omtrent omgaan met ongewenst gedrag ook straffen of negatieve gevolgen. Pius X Antwerpen en Visitatie Mariakerke werken met een helder kader van procedures en gevolgen die oplopen naargelang de aard en frequentie van het ongewenste gedrag: als bepaald gedrag wordt gesteld, volgt er een bepaald gevolg: bijvoorbeeld een gedragskaart of een nota in de agenda. Zo weten leerlingen ook precies wat hen te wachten staat als ze gedrag stellen dat volgens de schoolregels niet geaccepteerd wordt. Wel gaan beide scholen ervan uit dat de leerlingen de kans moeten krijgen het gewenst gedrag aan te leren. Daarom werkt Pius X Antwerpen in eerste instantie met begeleidingskaarten, een vorm van gedragskaarten waarbij de leerling gedurende drie weken intensieve feedback krijgt op zijn gedrag en er nog geen sancties kunnen volgen. Enkel wanneer het gedrag nog niet verbeterd is na drie weken, volgen er sancties. Visitatie Mariakerke werkt met nota's in de agenda: zowel positieve als negatieve nota's. Wanneer leerlingen een aantal positieve nota's krijgen, kunnen ze ervoor kiezen om een negatieve nota te laten wegvallen en zo de kans op een sanctie verminderen. Door niet alleen het negatieve maar ook het positieve gedrag van leerlingen in de verf te zetten, stimuleert Visitatie Mariakerke leerlingen om het gewenste gedrag te vertonen. Deze duidelijke procedures omtrent ongewenst gedrag gaan bij beide scholen wel hand in hand met de methodieken van herstelgericht werken waarbij de relatie tussen de leerkracht en leerling(en) voorop staat. Ondanks een duidelijk sanctiebeleid is het in alle cases uit het secundair dus wel evident om met de leerling die het ongewenst gedrag stelde in gesprek te gaan, rekening te houden met het verhaal van de leerling en de leerling zo goed mogelijk te ondersteunen om zijn gedrag te keren.

4.2.1.9 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 (zie ook infra), 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.

4.2.1.10 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.

Nieuwe Autoriteit

Scholen ervaren sterk hoe percepties over autoriteit veranderen (zie 3.6.1). De cases tonen elk hoe ze met deze veranderingen omgaan. Sommige cases zoals Bubao Futura, ZAVO Zaventem en Pius X Antwerpen professionaliseerden zich in Nieuwe Autoriteit en zetten sterk in op de principes die daarbij horen (zie 3.6.1). Zo zetten deze scholen bijvoorbeeld sterk in op het vormen van een steunnetwerk: samen, als team, met ouders en met andere belangrijke betrokken volwassenen een netwerk vormen om de leerling zo goed mogelijk te ondersteunen. Daarnaast wordt er in de meeste cases sterk geïnvesteerd in herstelgericht werken, dat een centrale plaats heeft in de visie van Nieuwe Autoriteit. Ook de aanwezigheid van deze methodiek toont dat scholen op een andere manier omgaan met het ongewenst gedrag van leerlingen: ten allen tijde de relatie vooropstellen, in verbinding blijven of de verbinding herstellen (in plaats van de relatie te verbreken door leerlingen weg te sturen en te straffen in de traditionele autoriteit).

Steeds meer diversiteit

Ten eerste is het opvallend dat veel scholen de (super)diverse maatschappelijke context aanhalen als aanleiding om hun beleid anders aan te pakken. Culturele diversiteit maakt dat scholen extra investeren in het verbinden van verschillende culturen door bv. jongerencoaches aannemen (Pius X Antwerpen en ZAVO Zaventem), samenwerken met een imam (Ursulinen Mechelen) of een brugfiguur onder de arm nemen (St-Pietersschool Mechelen). Ook de extra aandacht voor het expliciet aanleren van gewenst gedrag komt vaak hieruit voort: gedrag is cultureel bepaald en dus is de norm voor wat gewenst gedrag is, niet vanzelfsprekend in een cultureel diverse maatschappij. Scholen kiezen er daarom voor om extra in te zetten op duidelijke regels, om routines expliciet aan te leren en in te oefenen (bv. Ursulinen). Wanneer scholen diversiteit waarderen, werkt dat volgens leerlingen verbindend. Leerlingen in de St Pietersschool in Mechelen geven bijvoorbeeld aan dat er op hun school minder gepest wordt doordat leerlingen leren over elkaars cultuur en daardoor waarderen dat iedereen een andere achtergrond heeft. Ook in ZAVO Zaventem geven leerlingen spontaan aan dat de omgang met diversiteit maakt dat leerlingen zich thuis voelen en zich gehoord voelen op school. Ze hebben een diversiteitsfestival op school waar diversiteit in al z'n vormen (religie, etniciteit, cultuur, gender, ...) gevierd wordt en dat werkt volgens hen verbindend. Daarnaast maakt een stijgende talige diversiteit en diversiteit in ondersteuningsnaden dat scholen kiezen voor teamteaching en/of de implementatie van planners of zelfstandig werk, zodat de leerkrachten meer ruimte hebben voor differentiatie en individuele ondersteuning (bv. Futura Geluwe, GAAF! Aalst). Socio-economische diversiteit zorgt ervoor dat niet alle leerlingen gelijke kansen hebben om te leren en te groeien. Ook dat is een reden voor scholen om extra ondersteuning te bieden: ouders meer betrekken en ondersteunen, maaltijden voorzien op school, gratis buitenschoolse activiteiten, enzovoort. Door ouders en leerlingen aan de school te verbinden, motiveert de school deze leerlingen om zich in te zetten voor school en om bij te leren.

Een steeds meer gedigitaliseerde maatschappij

Ook een digitaliserende maatschappij zet scholen tot nadenken over hun beleid. Jenaplan de Feniks zag bijvoorbeeld kansen om online leerplatformen te gebruiken in functie van differentiatie, een belangrijk aspect van hun didactische aanpak waarbij ze lesgeven aan leerlingen van verschillende leerjaren samen. Ook LAB Sint-Niklaas maakt gebruik van een digitale leeromgeving in functie van zelfstandig werk en differentiatie. Elke leerling heeft een laptop van de school waar ze in een digitale leeromgeving al hun taken, vakken, uurroosters terugvinden, voor elke leerling aangepast aan diens gepersonaliseerde leertraject. In Buba Futura Geluwe en LAB Sint-Niklaas worden bovendien instructiefilmpjes gebruikt om leerlingen die weinig instructie nodig hebben, snel op weg te helpen. Deze voorbeelden tonen aan hoe digitale middelen kunnen helpen in functie van klasmanagement: hoe meer leerlingen taakgericht en op eigen niveau worden uitgedaagd en ondersteund, hoe minder problemen in de klas. Toch tonen verschillende cases ook aan welke uitdagingen de digitaliserende maatschappij met zich meebrengt. Zeker in het secundair onderwijs sleutelen scholen aan een beleid rond gsm's op school omdat ze merken dat leerlingen daardoor afgeleid zijn. In Visitatie Mariakerke en in ZAVO Zaventem zijn er gsm zakjes voorzien in de klas waar elke leerling bij het binnenkomen in de klas zijn gsm in opbergt. Schoolbreed zijn er duidelijke regels en procedures om ervoor te zorgen dat leerlingen niet op hun gsm zitten tijdens de les (tenzij voor didactische doeleinden). Pius X Antwerpen sleutelt aan het gsm-beleid op basis van bevragingen bij ouders en leerkrachten. Vanuit hun schoolvisie waar verantwoordelijkheid aan leerlingen geven centraal staat, willen ze geen gsm's op school verbieden. Leerlingen mogen hun gsm niet gebruiken tijdens de les opdat ze zich dan beter kunnen concentreren, maar mogen hun gsm op de speelplaats wel gebruiken. Echter staat verbinding ook centraal in de schoolvisie van Pius X Antwerpen, en leerlingen en directie merken dat verbindende relaties tussen leerlingen in het gedrang komen als gevolg van het gsm-gebruik. Zeker in de eerste graad is het belangrijk dat leerlingen elkaar leren kennen en vriendschappen opbouwen, maar leerlingen merken dat ze soms snel naar hun gsm grijpen tijdens de speeltijd in plaats van te investeren in sociale contacten met klasgenoten. De digitaliserende context beïnvloedt op die manier het gedrag van leerlingen op school en Pius X Antwerpen toont hoe ze daar als beleid op inspeelt: vasthouden aan de waarden die in de schoolvisie centraal staan, blijven evalueren en daarbij ouders, leerkrachten en leerlingen betrekken, en op basis daarvan blijven sleutelen aan het beleid.

Plots afstandsonderwijs tijdens de Covid-periode zorgt voor innovatie

Ook de Covid-periode die het onderwijs verplichtte over te schakelen op afstandsonderwijs bracht nieuwe ideeën met zich mee op lange termijn. Buba Futura Geluwe zocht al langer naar een manier om meer op niveau van de individuele leerling te werken en meer differentiatie te bieden. Enkele leerkrachten werkten reeds met planners, maar in het algemeen leefde het idee dat zelfstandig werk met planners te moeilijk zou zijn in de context van het buitengewoon basisonderwijs. Tijdens het afstandsonderwijs in de Covid-periode konden ze echter niet anders dan de leerlingen taken te geven die ze zelfstandig dienden te maken. Pas toen merkten ze dat deze didactische aanpak wel heel goed werkte en implementeerden ze de planners later in de hele school. In het secundair onderwijs zagen ook verschillende scholen voordeel in het organiseren van afstandsonderwijs. ZAVO Zaventem en LAB Sint-Niklaas geven hun leerlingen op vaste momenten (bv. wekelijks) afstandsonderwijs in functie van professionalisering en overleg voor leerkrachten.

Het lerarentekort: een grote uitdaging waar scholen creatieve oplossingen voor bedenken

Het lerarentekort ervaren scholen uit het casestudie onderzoek als een factor die de uitvoering van hun beleid bemoeilijkt. Zo steunt de nieuwe aanpak van GAAF! Aalst op teamteaching, maar staan leerkrachten er soms toch alleen voor. Directie van Pius X Antwerpen en Sint Maria Geel benadrukken het belang van een goede teamsamenstelling, maar kunnen daar door het lerarentekort ook niet altijd rekening mee houden. Toch leidt deze bemoeilijkende factor ook tot innovatie en nieuwe praktijken die de werking van de school te verbeteren. In Buba Futura Geluwe kwamen er bij afwezigheden van leerkrachten regelmatig leerkrachten van het lerarenplatform om een klas over te nemen of leerkrachten moesten klassen van elkaar overnemen. Dat doorbrak telkens de continuïteit en de structuur waar leerlingen net zoveel nood aan hadden en dat maakte hen onrustig. Daarom besloot Buba Futura Geluwe om draaiboeken te ontwerpen voor elke klas. Elke leerling heeft bovendien een vaste klas toegewezen waar hij les volgt bij afwezigheid van de eigen klasleerkracht. Routines werden schoolbreed ingevoerd: alle klasgroepen beginnen met een zachte landing, vervolgens een kringmoment, daarna werkt elke klasgroep met planners. De draaiboeken met schoolbrede routines zorgden voor continuïteit en rust, ook al moeten leerlingen les volgen bij een andere leerkracht of bij een andere klasgroep door afwezigheid van de eigen klasleerkracht. Ook in LAB Sint-Niklaas en Visitatie Mariakerke worden afwezigheden van leerkrachten gemakkelijk opgevangen: leerkrachten zijn altijd samen op school aanwezig (32 uren in plaats van 20 uren). Dat maakt dat leerkrachten elkaar gemakkelijk kunnen vervangen bij afwezigheid. Wanneer er in LAB Sint-Niklaas geen vervanging is voor instructielessen van leerlingen, krijgen leerlingen extra zelfstandige werktijd om aan hun taken te werken. Zo garanderen beide scholen continuïteit en zitten leerlingen niet of zelden in de studie.

Stijging van schoolmoeheid in de B-stroom

Visitatie Mariakerke ging voor een volledige transformatie van hun pedagogisch-didactische aanpak vanuit een crisissituatie in de B-stroom. Leerkrachten wilden er geen les meer geven, leerlingen wilden er geen les meer volgen. Ze merkten een sterke stijging aan demotivatie en schoolmoeheid bij deze leerlingen. Ze vonden de veerkracht om deze uitdaging aan te pakken en met een kernteam een geheel nieuw project uit te werken: het SAVA+ project dat het schooljaar erna al in werking trad in de B-stroom.

4.2.2 Verschillen tussen cases

De verticale analyses van de cases tonen verschillen wat betreft de aanleiding om het schoolbeleid en de schoolwerking te wijzigen, het proces van deze verandering en de evaluatie en bijsturing van de praktijk.

3.6.3.1 Proces van implementatie nieuwe praktijken: met of zonder professionaliseringspartners

Ook het proces van verandering aan het schoolbeleid en de implementatie van nieuwe praktijk(en) verloopt anders in de verschillende cases. In sommige scholen gaat de schoolleiding de verandering alleen aan of wordt er gerichte professionalisering gezocht in functie van de nieuwe praktijk. Andere schoolleiders werken intensief samen met een professionaliseringspartner. Zo liet GAAF! Aalst zich

gedurende drie jaar begeleiden door een externe professionaliseringspartner EduNext die scholen begeleidt bij transformatieprocessen. Ook St-Pietersschool Mechelen werkte zeer intens samen met PROS Mechelen om op verschillende manieren positieve relaties op school te installeren. Visitatie Mariakerke ging de transformatie van een nieuw pedagogisch-didactische aanpak vooral aan vanuit het eigen team met ondersteuning van de pedagogische begeleidingsdienst. Daarbij gingen ze net als GAAF! Aalst inspiratie opdoen bij verschillende andere scholen. Ze gingen op bezoek in verschillende (methode)scholen, in het basis- en in het secundair onderwijs, in het buitengewoon en in het gewoon onderwijs.

3.6.3.2 Snelheid van het proces

Wat sterk naar voren komt in alle cases als het gaat over de snelheid van het proces van verandering in het schoolbeleid, is dat de gedragenheid in het team daarbij een grote rol speelt. In GAAF! Aalst en in Visitatie Mariakerke startte het proces van verandering op aandringen van het schoolteam. Futura Geluwe nam meer tijd: het idee om te werken met planners werd gelanceerd, het schooljaar erna werd aangeraden om met planners aan de slag te gaan en werden leerkrachten hierin ondersteund, en pas het derde schooljaar, wanneer de gedragenheid in het team groot genoeg was, werd het gebruik van planners voor iedereen verplicht. In andere scholen, waar er grotere verdeeldheid is in het team, is het moeilijker om het proces snel vooruit te laten gaan. In Sint Maria Geel gebeurde de implementatie van de driehoeksgesprekken en formatieve evaluatie binnen één gemotiveerd team zeer snel. Maar de verdere uitbreiding naar de rest van de school verloopt een stuk moeizamer en trager gezien de verdeeldheid in het team over de praktijk.

3.6.3.3 Evaluatie van praktijken

Een zeer belangrijke vorm van evaluatie die door alle scholen wordt aangehaald, is de verzameling van veel informele overlegmomenten. Deze werden reeds hoger besproken in paragraaf 4.2.1 *Gemeenschappelijke thema's*: 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.

Bevragingen en evaluatiemomenten

Veel scholen organiseren gerichte bevragingen en evaluatiemomenten. Pius X Antwerpen organiseerde bijvoorbeeld een bevraging bij leerkrachten, leerlingen en ouders over gsm-gebruik op school en ontwikkelde op basis daarvan hun beleid. Daarnaast evalueren scholen gericht door te peilen naar ervaringen van leerlingen, ouders en leerkrachten. Verschillende scholen in het basisonderwijs doen daarvoor beroep op hun ouderraad (bv. Ursulinen Mechelen, St-Pietersschool Mechelen, GAAF! Aalst, Jenaplanschool De Feniks Gent). Daarnaast evalueren basis- en secundaire scholen ZAVO Zaventem, Ursulinen Mechelen, GAAF! Aalst bij leerlingen door middel van de leerlingenraad.

Leerkrachten worden in alle cases betrokken om het beleid mee te evalueren, zowel op informeel als op formele evaluatiemomenten. Dat kan bijvoorbeeld in professionele leergemeenschappen (ZAVO Zaventem) en tijdens overlegmomenten. In ZAVO Zaventem en in LAB Sint-Niklaas gebeurt dat bijvoorbeeld wanneer alle leerkrachten worden vrij geroosterd door afstandsonderwijs. GAAF! Aalst last elk trimester een evaluatie in per unit (leerkrachten die in teamteaching aan dezelfde grote groep leerlingen lesgeven). Futura Geluwe evalueert de implementatie van een nieuwe praktijk dan weer tijdens de personeelsvergaderingen. Op basis van een analyse van de evaluaties bij leerlingen, leerkrachten en ouders sleutelen de scholen aan hun beleid.

Op basis van data

Sommige scholen verzamelen data om hun beleid te evalueren. Visitatie Mariakerke stelde enkele indicatoren voorop waar ze met de implementatie van hun nieuwe project in wilden verbeteren: minder leerlingen die uit de les worden gezet, minder nablijven, minder te laatkomers, minder functioneringsgesprekken, enzovoort. Cijfers hieromtrent houdt de school nauwgezet bij. Na één jaar al merken ze via deze cijfers en enorme verbetering (bv. slechts vier keer werd een leerling uit de les gezet in het eerste semester, terwijl dat voordien zo'n 75 keer gebeurde). Ook Ursulinen Mechelen houdt systematisch data bij van het aantal incidenten. Op basis van de evaluaties die ze doen bij leerlingen, leerkrachten en ouders doorheen het jaar, stellen ze een jaarlijks actieplan op. Een van de doelen is om elk jaar het aantal incidenten te doen afnemen met 50%. Hoewel die daling met 50% niet elk jaar lukt, slaagt Ursulinen Mechelen er wel in om het aantal incidenten sterk te doen dalen. Futura Geluwe houdt de time-outs systematisch bij: telkens wanneer een leerling in time-out wordt geplaatst, scannen leerkrachten een QR-code om de time-out van de leerling te registreren. Deze data gebruikt Futura Geluwe vooral om leerlingen individueel op te volgen: zijn er leerlingen die regelmatig in time-out zitten? Is dat gelinkt aan bepaalde omstandigheden?

Sint Maria Geel houdt de cijfers van attestering bij en maakte een vergelijking van de laatste drie jaar om het effect te analyseren van de implementatie van driehoeksgesprekken en formatieve evaluatie. Hun analyse maakte duidelijk dat leerlingen beter georiënteerd zijn en meer A-attesten halen na de implementatie van de praktijk. Tot slot doen verschillende scholen mee aan onderzoeken van universiteiten en hogescholen waar ze ook steeds analyses en data van terugkrijgen. Pius X Antwerpen en LAB Sint-Niklaas maken bijvoorbeeld gebruik van de Appwel bevestigingen van PXL Hogeschool over het welbevinden op school. Met deze data kunnen scholen het welbevinden van leerlingen evalueren en op basis daarvan eventueel hun beleid bijsturen. GAAF! Aalst doet dan weer mee aan ESTAFETT, een onderzoeksproject rond teamteaching van de Universiteit Antwerpen, Universiteit Gent, AP Hogeschool en Artevelde Hogeschool.

Hoewel verschillende scholen data verzamelen, gaan alleen Visitatie Mariakerke en Ursulinen Mechelen zeer doelgericht datagestuurd aan het werk: (1) tijdens het jaar specifieke data verzamelen, (2) op basis van die data doelen stellen en wetenschappelijk onderbouwde praktijken implementeren om deze doelen te behalen, en (3) data blijven verzamelen om de doelen te evalueren.

HOOFDSTUK 5: CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN

5.1 Samenvatting

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.

5.1.1 Raamwerk met bouwstenen voor effectief klasmanagement (doelstelling 1)

Hoe kwam het raamwerk tot stand?

Om deze doelstelling te realiseren, startten we een literatuurstudie. We baseerden ons daarbij op het internationaal gerenommeerde *Handbook of Classroom Management* met editors Sabornie en Espalage. Zij brachten in 2022, bij de start van dit onderzoek, een derde editie uit waarin ze recente internationale studies over effectief klasmanagement bundelden. We bestudeerden de hoofdstukken uit het handboek om *keywords* te identificeren die ons zicht gaven op belangrijke kenmerken bij de realisatie van een veilig klasklimaat dat leren ondersteunt. Vervolgens gingen we op dezelfde manier te werk bij de studie van Nederlandstalige literatuur rond klasmanagement. Daarbij richtten we ons op Nederlandstalige handboeken (grey literature) over klasmanagement die regelmatig worden gebruikt in lerarenopleidingen. Deze Nederlandstalige handboeken namen we op in de literatuurstudie omwille van hun praktijkgerichte insteek en hun onderwijscontext (Vlaams of Nederlands). Om te komen tot bouwstenen voor effectief klasmanagement hebben we de *keywords* uit de internationale en Nederlandstalige literatuur geordend op niveau van de klas, van de school en van de brede maatschappelijke context. Daarnaast maakten we een onderscheid in preventieve en curatieve klasmanagementstrategieën. Tot slot brachten we deze keywords thematisch samen op deze verschillende niveaus (klas – school – brede maatschappelijke context en preventief – curatief). Zo werden essentiële bouwstenen geïdentificeerd die we vervolgens aftoetsten bij het praktijkveld via focusgroepen met leerkrachten, directeurs, leerondersteuners, CLB-medewerkers, lerarenopleiders en wetenschappers. Ook in de stuurgroep en klankbordgroep werd het raamwerk met bouwstenen besproken. De literatuurstudie als basis en de feedback van de focusgroepen, de stuurgroep en de klankbordgroep, leidden ons naar het raamwerk met negen bouwstenen voor effectief klasmanagement.

Ordering van het raamwerk

Volgende ordening is terug te vinden in het raamwerk: enerzijds is er een belangrijke rol weggelegd voor het schoolteam - met 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. Anderzijds zijn leerkrachten zelf aan zet om de klasgroep 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. Een focus op een preventieve basis van verbindende relaties, duidelijke regels en routines, en activerende en motiverende opdrachten aangepast aan het ontwikkelingsniveau van leerlingen, bevordert gewenst en taakgericht gedrag bij leerlingen. Wanneer leerlingen toch ongewenst gedrag vertonen, of bepaalde bouwstenen hun doel missen, 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

Tot slot bevinden zich in de kern van het raamwerk 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:

1. Leerkracht-leerling relatie
2. Ouder als partner
3. Cultureel responsief lesgeven
4. Didactiek en vakkennis
5. Infrastructuur en inrichting
6. Omgaan met ongewenst gedrag
7. Socio-emotioneel leren
8. Herstelgericht werken
9. Regels en routines

5.1.2 Bouwstenen voor effectief klasmanagement illustreren met praktijkvoorbeelden (doelstelling 2)

Om de bouwstenen te illustreren met praktijkvoorbeelden, gingen we op zoek naar scholen die in functie van klasmanagement inzetten op minstens één van de bouwstenen uit het raamwerk. Na een wijdverspreide oproep en intakegesprekken met verschillende directies, werden tien scholen weerhouden voor het casestudie onderzoek. De selectie van deze cases gebeurde op basis van primaire en secundaire criteria. Zo zochten we naar diverse, schoolbreed geïmplementeerde praktijkvoorbeelden die aansluiten bij de bouwstenen (primaire criteria), en naar diverse scholen op vlak van onderwijsniveau, grootte, OKI-index, finaliteit en onderwijskoepel/-net (secundaire criteria).

Elke case bestudeerden we diepgaand met een bezoek aan de school van minstens één volledige schooldag. Daarbij hielden we een diepte-interview met de directie, focusgroepen met leerkrachten en leerlingen, en indien relevant observaties van de praktijken aan de hand van een observatieschema. We hebben ervoor gekozen om elke case uitgebreid te beschrijven en deze rijke beschrijvingen (verticale analyses) integraal op te nemen in het rapport. Zo maken we de lezer duidelijk dat elke praktijk is ingebed in de specifieke context van de school, en deel uitmaakt van een groter geheel. Elke school baseert zich immers op haar visie en schoolbeleid en speelt in op de eigen unieke onderwijscontext die leidt tot de implementatie van bepaalde klasmanagementpraktijken. Daarnaast hebben we praktijkvoorbeelden geselecteerd die aansluiten bij specifieke onderdelen van de bouwstenen, om deze te verduidelijken en te illustreren.

Tot slot maakten we een horizontale analyse om na te gaan wat we leren uit deze praktijkvoorbeelden over alle cases heen. We zochten naar gemeenschappelijke thema's en analyseerden verschillen. De voornaamste bevindingen zijn:

1. Scholen werken aan meerdere bouwstenen uit het raamwerk.

Wanneer een school een praktijk implementeert die gerelateerd is aan één bouwsteen, is het vaak een meerwaarde voor succesvolle implementatie van die praktijk, om ook op andere bouwstenen in te zetten. **Zo illustreren de cases hoe bouwstenen met elkaar in verbinding staan.**

Enkele voorbeelden:

- Om een positieve leerkracht-leerling relatie te bevorderen (*Bouwsteen 1*), is het nodig dat leerlingen kunnen vertrouwen op hun leerkracht als een leider die met duidelijke regels en routines rust creëert in de klas (*Bouwsteen 9*). Tegelijkertijd zijn leerlingen meer geneigd zich aan de regels te houden, als ze een goede band hebben met hun leerkracht.
- Om een didactische aanpak (*Bouwsteen 4*) succesvol te implementeren, is het soms nodig om ook de infrastructuur en inrichting (*Bouwsteen 5*) anders aan te pakken.
- Sociale vaardigheden en emotieregulatie (*Bouwsteen 7*) dragen bij aan de ontwikkeling van leerlingen om zowel samen met anderen als zelfregulerend te kunnen leren (*Bouwsteen 4*).
- Wanneer scholen willen inzetten op hechte relaties met leerlingen (*Bouwsteen 1*), is het belangrijk om ook bij het reageren op ongewenst gedrag (*Bouwsteen 6*) oog te hebben voor de relatie tussen leerkracht en leerling, en deze te herstellen wanneer die geschaad is (*Bouwsteen 8: Herstelgericht werken*).
- Om alle ouders als partner te betrekken (*Bouwsteen 2*), is het nodig om aandacht te hebben voor de socio-culturele diversiteit (*Bouwsteen 3*) om alle ouders te bereiken.

2. Klasmanagement vergt een schoolbrede aanpak.

De schoolbrede aanpak, die tot uiting komt via *sterke schoolleiding*, *teamwerk* en aandacht voor *professionalisering*, komt in alle cases prominent naar voren.

Teamwerk

Het is belangrijk 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 de 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.

Professionalisering

Een volgende rode draad doorheen de cases is een team dat gemotiveerd is om bij te leren en waar de directie investeert in ruimte, tijd en middelen voor professionalisering. Cases illustreren dat de nieuwe praktijk vaak via professionalisering in de school is binnengebracht en tonen vervolgens het belang van interne professionalisering waarbij het team leert van elkaar. Bovendien blijkt uit de cases dat de school bewust kiest voor specifieke professionalisering: wetenschappelijk onderbouwd, uit eerste hand (bv. vorming gegeven door de wetenschapper/expert zelf) en aansluitend bij de noden en competenties van het team.

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.

3. De praktijkvoorbeelden spelen in op de groepsdynamiek, de motivatie van leerlingen, hebben aandacht voor het leren van gedrag en zijn aangepast aan de ontwikkelingsfase van de leerlingen.

Ook de theoretische onderbouwingen uit het raamwerk komen sterk terug in de cases. Zo zetten veel scholen in op de 'Gouden Weken' tijdens het begin van het schooljaar om de groepsdynamiek te versterken en gewenst gedrag aan te leren door middel van duidelijke regels en routines. Ook met methodieken van herstelgericht werken (proactieve cirkels en herstelcirkels) en socio-emotioneel leren (bv. sociale vaardigheden), zetten veel scholen in op een positieve groepsdynamiek. Daarnaast verwijzen scholen impliciet of expliciet naar het 'ABC' van de zelfdeterminatietheorie voor motivatie waarbij ze tegemoet komen aan de basisbehoeften van leerlingen: autonomie, verbondenheid en competentie. Dat doen ze onder meer met een focus op zelfstandig leren (autonomie), aandacht voor de leerkracht-leerling relatie en de groepsdynamiek (verbondenheid), en uitdagende opdrachten op niveau van de leerling (competentie). Ten derde hechten scholen belang aan het expliciet aanleren van gedrag. Om gewenst gedrag te bevorderen, hebben veel scholen specifieke procedures rond het aan- en afleren van gedrag. Tot slot zien we dat deze procedures aangepast zijn aan de ontwikkelingsfase van leerlingen: scholen in het basisonderwijs gaan niet snel straffen en leggen vooral de nadruk op het belonen van gewenst gedrag. 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. We vonden bovendien meer voorbeelden rond socio-emotioneel leren en emotieregulatie in het basisonderwijs. De scholen uit het secundair onderwijs leggen de focus ook op het bevorderen van gewenst gedrag, maar verwijzen in hun procedures omtrent omgaan met ongewenst gedrag ook meer naar straffen of negatieve gevolgen.

4. Verandering is een proces: geef het team tijd om te groeien en zaken uit te proberen.

Een boodschap die alle cases meegeven als tip of als randvoorwaarde voor effectief klasmanagement, is dat verandering een proces is. Een proces met vallen en opstaan in een veilig schoolklimaat dat aanmoedigt om zaken uit te proberen, waar het team elkaar helpt en ondersteunt doorheen het proces en waar gedragenheid in het team tijd krijgt om te groeien.

5. In een veranderende maatschappelijke context is een schoolbeleid nooit af.

Tot slot tonen de cases aan dat een schoolbeleid nooit af is. De veranderende maatschappelijke context die de schil vormt van het raamwerk, biedt telkens nieuwe uitdagingen en kansen. De digitalisering brengt bijvoorbeeld heel wat kansen met zich mee, maar ook uitdagingen. Denk bijvoorbeeld aan digitale leerplatformen in functie van differentiatie, maar tegelijk ook uitdagingen omtrent het gsm-gebruik van leerlingen waardoor ze soms snel zijn afgeleid. Hetzelfde geldt voor de steeds diverser wordende maatschappij en de verschillende opvattingen die er heersen rond autoriteit in de schoolcontext. Scholen tonen hoe ze door diversiteit in de kijker te zetten als meerwaarde en inzetten op verdraagzaamheid tussen leerlingen. Tegelijk maakt een hoge mate van diversiteit waar diverse zorgnoden bij horen, klasmanagement ook uitdagend. De manier waarop autoriteit vandaag

wordt ingevuld, levert veel leerkrachten en scholen frustraties op aangezien hun autoriteit niet meer zoals vroeger, vanzelf wordt aanvaard door leerlingen. Tegelijkertijd zet het leerkrachten en scholen aan het denken en tonen verschillende cases aan hoe ze nu meer relatiegeoriënteerde strategieën hanteren om met ongewenst gedrag om te gaan. Tot slot hebben cases ook aangetoond hoe een plotse periode van afstandsonderwijs tijdens de Covid-periode scholen tot actie heeft aanzet in verband met klasmanagement. Bijvoorbeeld de implementatie van individuele planners voor meer zelfstandig leren, afstandsonderwijs op geplande dagen om leerkrachten vrij te roosteren in functie van professionalisering, en een stroomversnelling in digitalisering.

5.2 Sterktes, beperkingen en suggesties voor vervolgonderzoek

5.2.1 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 bevestigen 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.

5.2.2 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 multiversiteit, positie van onderwijs in de maatschappij en veranderende instroom van het lerarenberoep, en de digitaliserende maatschappij. Daarnaast kan vervolgonderzoek nog gerichter 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?

5.3 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 directieteam 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.

5.3.1 Aanbevelingen voor directieteam 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 de pedagogische begeleidingsdienst of door een externe organisatie zoals een onderzoeksinstituut of een andere organisatie met expertise rond onderwijsontwikkeling.
- Werk stapsgewijs aan een bouwsteen. Teveel balletjes tegelijk in de lucht houden is niet altijd haalbaar. Kies strategisch voor een bouwsteen en weet dat bepaalde bouwstenen sterk samenhangen.

5.3.2 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.

5.3.3 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.

5.3.4 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.

5.3.5 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.

5.3.6 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.

5.3.7 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.

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.
- Achilles, G. M., McLaughlin, M. J., & Croninger, R. G. (2007). Sociocultural Correlates of Disciplinary Exclusion Among Students With Emotional, Behavioral, and Learning Disabilities in the SEELS National Dataset. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 15(1), 33-45. <https://doi.org/10.1177/10634266070150010401>
- Acosta, J., Chinman, M., Ebener, P., Malone, P. S., Phillips, A., & Wilks, A. (2019). Evaluation of a whole-school change intervention: Findings from a two-year cluster-randomized trial of the restorative practices intervention. *Journal of youth and adolescence*, 48, 876-890.
- Ainsworth, M. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44(4), 709-716. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.4.709>
- Alberto, P., & Troutman, A. (2003). *Applied behavior analysis for teachers* (6th ed.). Upper Saddle River.
- Alhosani, A. A., Singh, S. K., & Al Nahyan, M. T. (2017). Role of school leadership and climate in student achievement: The mediating role of parental involvement. *International Journal of Educational Management*, 31(6), 843-851. <http://dx.doi.org.prox.lib.ncsu.edu/10.1108/IJEM-05-2016-0113>
- Ali, A., Papakie, M., & McDevitt, T. (2012). Dealing with the distractions of cell phone misuse/use in the classroom: A case example. *Competition Forum*, 10(2), 220.
- Allday, R. A., Bush, M., Ticknor, N., & Walker, L. (2011). Using teacher greetings to increase speed to task engagement. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 44(2), 393-396. <https://doi.org/10.1901/jaba.2011.44-393>
- Allday, R. A., & Pakurar, K. (2007). Effects of teacher greetings on student on-task behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40, 317-320. <https://doi.org/10.1901/jaba.2007.86-06>
- Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B., & Rinker, T. W. (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review*, 12, 30-44. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.05.003>
- Alter, P., & Haydon, T. (2017). Characteristics of effective classroom rules: A review of the literature. *Teacher Education and Special Education*, 40(2), 114-127. <https://doi.org/10.1177/0888406417700962>
- Amiel, I., & Maimon, T. (2019). New Authority in schools: The PEN programme. In E. Heismann, J. Jude, & E. Day (Eds.), *Non-violent resistance innovations in practice*. Pavilion Publishing and Media. https://www.newauthority.net/data/cntfiles/380_.pdf
- Anyon, Y., Zhang, D., & Hazel, C. (2016). Race, exclusionary discipline, and connectedness to adults in secondary schools. *American Journal of Community Psychology*, 57(3-4), 342-352. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12061>

- Armour, M. (2014). *Ed White Middle School restorative discipline evaluation: Implementation and impact, 2012/2013 sixth & seventh grade* [PDF file]. The Institute for Restorative Justice and Restorative Dialogue. Geraadpleegd van <http://sites.utexas.edu/irjrd/files/2016/01/Year-2-Final-EW-Report.pdf>
- 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>
- Baker, M. (2009). *DPS Restorative Justice Project: Year three*. Denver Public Schools
- 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>
- Blake, J., Butler, B. R., Lewis, C., & Darensbourg, A. (2011). Unmasking the inequitable discipline experiences of urban Black girls: Implications for urban educational stakeholders. *The Urban Review*, 43, 90– 106. <https://doi.org/10.1007/s11256-009-0148-8>
- Bondy, E., & Ross, D. D. (2008). The teacher as warm demander. *Magazine Educational Leadership*, 66(1), 54-58.
- Bondy, E., Ross, D. D., Galligane, C., & Hambacher, E. (2007). Creating environments of success and resilience: Culturally responsive classroom management and more. *Urban education*, 42(4), 326-348. [10.1177/0042085907303406](https://doi.org/10.1177/0042085907303406)
- Bonilla-Silva, E. (2006). *Racism without racists: Color-blind racism and persistence of racial inequality in America*. Rowman & Littlefield.
- Borremans, L. F., & Spilt, J. L. (2023). Towards a curriculum targeting teachers' relationship-building competence: Results of a Delphi study. *Teaching and Teacher Education*, 130, 104155. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104155>
- Bradova, J. (2013). Teacher-pupil preferences when occupying classroom space. Paper presented at the ECER 2013 conference, *Creativity and Innovation in Educational Research*, Istanbul University, 9-13 september 2013.
- 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-adviezen-en-10-speerpunten>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Brophy, J. (1981). Teacher praise: A functional analysis. *Review of Educational Research*, 51, 5-32.

- Brophy, J., & McCaslin, M. (1992). Teachers' reports of how they perceive and cope with problem students. *Elementary School Journal*, 93, 2-68.
- Brown, D. F. (2004). Urban teachers' professed classroom management strategies: Reflections of culturally responsive teaching. *Urban Education*, 39, 266-289. <https://doi.org/10.1177/0042085904263258>
- Bruns, B., Costa, L., & Cunha, N. (2018). Through the looking glass: Can classroom observation and coaching improve teacher performance in Brazil?. *Economics of Education Review*, 64, 214-250. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.03.003>
- Butler, B. R., & Gladney, D., Lo, Y., & Caldera, A. (2022). Classroom management instruction in teacher education: A culturally responsive approach. In E. J. Sabornie & D. L. Espalage (Eds.), *Handbook of Classroom Management* (3rd ed.) (pp. 477-498). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003275312-30>
- Cardellino, P., Araneda, C., & Alvarado, R. G., (2017). Classroom environments: An experiential analysis of the pupil-teacher visual interaction in Uruguay. *Learning Environments Research*, 20(3), 417-431.
- Carroll, P. G. (2017). *Evaluating attempts at the implementation of restorative justice in three alternative education high schools* (Doctoral dissertation). Geraadpleegd van <https://escholarship.org/uc/item/2t95r24f>
- Cartledge, G., Lo, Y-Y., Vincent, C. G., Robinson-Ervin, P. (2015). Culturally responsive classroom management. In Emmer, E., & Sabornie, E. J. (Eds.), *Handbook of Classroom Management* (2nd ed.), pp. 411-430. Routledge.
- Chadwick, B. A., & Day, R. C. (1971). Systematic reinforcement: Academic performance of underachieving students. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 4, 311-319.
- Chen, C.-C., Sutherland, K. S., Kunemund, R., Sterrett, B., Wilkinson, S., Brown, C., & Maggin, D. M. (2021). Intensifying Interventions for Students With Emotional and Behavioral Difficulties: A Conceptual Synthesis of Practice Elements and Adaptive Expertise. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 29(1), 56-66. <https://doi.org/10.1177/1063426620953086>
- Clark, S. K. (2012). The plight of the novice teacher. *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 85(5), 197- 200. [www- tand fonline- com.prox.lib.ncsu.edu/doi/abs/10.1080/00098655.2012.689783](http://www.tandfonline.com/prox.lib.ncsu.edu/doi/abs/10.1080/00098655.2012.689783)
- Coates, R., Umbreit, M., & Vos, B. (2003). Restorative justice circles: An exploratory study. *Contemporary Justice Review*, 6(3), 265-278. <https://doi.org/10.1080/1028258032000115985>
- Cohen, R. (2018). The transformative nature of restorative narrative justice in schools. *Journal for Leadership, Equity, and Research*, 4(1), 1- 11. Geraadpleegd van [https:// journals-sfu-ca.libproxy.lib.unc.edu/cvj/index.php/cvj/article/view/37](https://journals-sfu-ca.libproxy.lib.unc.edu/cvj/index.php/cvj/article/view/37)
- Common, E. A., Lane, K. L., Cantwell, E. D., Brunsting, N. C., Oakes, W. P., Germer, K. A., & Bross, L. A. (2020). Teacher-delivered strategies to increase students' opportunities to respond: A systematic methodological review. *Behavioral Disorders*, 45(2), 67-84. <https://doi.org/10.1177/0198742919828310>

- Cooper, J. T., Gage, N. A., Alter, P. J., LaPolla, S., MacSuga-Gage, A. S., & Scott, T. M. (2018). Educators' self-reported training, use, and perceived effectiveness of evidence-based classroom management practices. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 62(1), 13–24. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2017.1298562>
- 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>
- Costa, A., & Barnhofer, T. (2016). Turning Towards or Turning Away: A Comparison of Mindfulness Meditation and Guided Imagery Relaxation in Patients with Acute Depression. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 44(4), 410–419. <https://doi.org/10.1017/S1352465815000387>
- Costello, B., Wachtel, J., & Wachtel, T. (2010). *Restorative circles in schools: Building community and enhancing learning*. International Institute for Restorative Practices.
- Corcoran, R. P., Cheung, A. C., Kim, E., & Xie, C. (2018). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review*, 25, 56–72. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.12.001>
- Créton, H. A., & Wubbels, T. (1984). *Discipline problems with beginning teachers*. WCC Utrecht.
- Crone, E. (2008). *Het puberende brein*. Bert Bakker.
- D'Aes, M. (2016). *Gewenst gedrag en sanctiebeleid op school. Een 4 lademodel*. Politeia.
- 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
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M., & Espinoza, D. (2017). Effective teacher professional development. Learning Policy Institute. Geraadpleegd van https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17357/46%20Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf?sequence=1
- Das, K. (2023, 25 mei). *Klasmanagement vanuit Nieuwe Autoriteit en Tools for Teaching* [keynote speaker]. UCLL Studiedag Kansrijk Onderwijs. <https://www.ucll.be/sites/default/files/2023->

05/ucll_studiedag_kansrijk_onderwijs_-_werkwinkel_-_
_klasmanagement_vanuit_nieuwe_autoriteit_en_tools_for_teaching_-_kristof_das.pdf

- Day, C., Sammons, P., Gu, Q., Kington, A., & Stobart, G. (2009). Committed for Life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. In M. Bayer, U. Brinkkjær, 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 Mets, J. (2013). *Van eiland naar wij-land: Inspiratiegids voor een goede samenwerking tussen ouders en secundaire scholen*. Stad Gent. https://www.onderwijsnetwerkantwerpen.be/sites/default/files/2018-02/Van_Eiland_Naar_Wij-land.pdf
- 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>
- de Vries, P. (2013). *Ouderbetrokkenheid 3.0: Van informeren naar samenwerken*. CPS.
- Deboutte, G. (2008). *Pesten en geweld op school: Pleidooi voor een realistisch en zorgzaam beleid*. Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. Geraadpleegd op 14 augustus 2023, van <https://www.vlaanderen.be/publicaties/pesten-en-geweld-op-school-handreiking-voor-een-daadkrachtig-schoolbeleid>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. The University of Rochester Press.
- Dekeyser, L. (2018). *De leraar als manager van een krachtige omgeving*. Gompel & Svacina.
- 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.
- Deryakulu, D., Altun-Akbaba, D. (2014). Classroom management in middle school computer labs: The Turkish experience. *Journal of Computing Teachers*, 1-11.
- 112docent: Eerste Hulp Voor Docenten (2013). Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag. <https://www.112docent.nl/docenten/vil/>
- Drang, D. (2011). *Preschool Teachers' beliefs, knowledge, and practices related to classroom management* [Unpublished dissertation], University of Maryland.
- Duncan, D., Hoekstra, A., & Wilcox, B. (2012). Digital devices, distraction and student performance: Does in-class cell phone use reduce learning? *Astronomy Education Review*, 11(1), <https://doi.org/10.3847/AER2012011>
- 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/spq.0000296>

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>

El Hadioui, I., Slootman, M., El-Akabawi, Z., Hammond, M., Mudde, A. L., & Schouwenburg, S. (2019). *Switchen en klimmen: Over het switchgedrag van leerlingen en de klim op de schoolladder in een grootstedelijke omgeving*. Van Gennep.

Emmer, E. T., & Gerwels, M. C. (2006). Classroom Management in Middle and High School Classrooms. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management. Research, Practice and Contemporary Issues* (pp. 407-437). Routledge.

Engel, M. (2013). Problematic preferences? A mixed method examination of principals' preferences for teacher characteristics in Chicago. *Educational Administration Quarterly*, 49(1), 52-91. <https://doi.org/10.1177/0013161X12451025>

Engelmann, S., & Colvin, G. (2006). *Rubric for identifying authentic Direct Instruction programs*. Engelmann Foundation.

Estrapala, S., & Lewis, T. J. (2022). Current trends in positive behavioral interventions and supports: Implications for classroom management. In E. J. Sabornie & D. L. Espalage (Eds.), *Handbook of Classroom Management* (3rd ed.) (pp. 128-151). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003275312-8>

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>

Evanovich, L. L., Martinez, S., Kern, L., & Haynes Jr, R. D. (2019). Proactive circles: A practical guide to the implementation of a restorative practice. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 64(1), 28–36. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2019.1639128>

Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 3-15). Lawrence Erlbaum Associates.

Fabelo, T., Thompson, M. D., Plotkin, M., Carmichael, D., Marchbanks, M. P., III, & Booth, E. A. (2011). *Breaking schools' rules: A statewide study of how school discipline relates to students' success and juvenile justice involvement*. Council of State Governments Justice Center Publications.

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.

Fallon, L. M., Cathcart, S. C., DeFouw, E. R., O'Keeffe, B. V., & Sugai, G. (2018). Promoting teachers' implementation of culturally and contextually relevant class-wide behavior plans. *Psychology in the Schools*, 55(3), 278-294. <https://doi.org/10.1002/pits.22107>

- Fan, W., & Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational psychology*, 30(1), 53-74. <https://doi.org/10.1080/01443410903353302>
- 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>
- Fergus, E. (2017). The integration project among white teachers and racial/ethnic minority youth: Understanding bias in school practice. *Theory into Practice*, 56(3), 169–177. <https://doi.org/10.1080/00405841.2017.1336036>
- Finet, C., Decorte, P., Deboutte, G., Vandebosch, H., & Colpin, H. (2024). *Samen sterk! Leerkrachten tegen pesten en voor harmonie in de klas*. KU Leuven-UAntwerpen. <https://ppw.kuleuven.be/scad/pdf/brochure-samen-sterk>
- 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>
- Frey, N., Fisher, D., & Smith, D. (2020). Trauma-informed design in schools. *Trauma-Sensitive Schools*, 78(2). <https://www.ascd.org/el/articles/trauma-informed-design-in-the-classroom>
- Gao, Q., Bao, C., Du, H., & Yan, R. (2021). The mediating role of basic psychological needs satisfaction in the relationship between teacher-student relationships and academic engagement in China. *Asia Pacific Journal of Education*, 43(2), 514–525. <https://doi.org/10.1080/02188791.2021.1933380>
- 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.
- González, T. (2015). Socializing schools: Addressing racial disparities in discipline through restorative justice. In D. Losen (Ed.), *Closing the school discipline gap: Equitable remedies for excessive exclusion* (pp. 151–165). 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>
- Haft, W.S., & Weiss, E.R. (1998). Peer mediation in schools: Expectations and evaluations. *Harvard Negotiation Law Review* 3, 213–270.
- Hajovsky, D. B., Mason, B. A., & McCune, L. A. (2017). Teacher-student relationship quality and academic achievement in elementary school: A longitudinal examination of gender differences. *Journal of School Psychology*, 63, 119–133. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.04.001>
- Hattie, J., & Anderman, E. M. (Eds.). (2013). *International guide to student achievement* (Vol. 711). Routledge.
- Haydon, T., Macsuga-Gage, A. S., Simonsen, B., & Hawkins, R. (2012). Opportunities to respond: A key component of effective instruction. *Beyond Behavior*, 22(1), 23-31. <https://doi.org/10.1177/107429561202200105>
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. Wiley.
- Hirsch, S. E., Larson, K. E., Beahm, L. A., & Bradshaw, C. P. (2022). Adapting classroom management for delivery across contexts: A focus on urban, rural, and online settings. In E. J. Sabornie & D. L. Espalage (Eds.), *Handbook of Classroom Management* (3rd ed.) (pp. 128-151). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003275312-10>
- Hirtt, N. (2020). Schoolse ongelijkheid, uitiem overblijfsel van het unitaire België? Een statistische analyse van de oorzaken van de schoolse ongelijkheid in Vlaanderen en in de federatie Wallonie-Bruxelles op basis van PISA 2018. *Oproep Voor een Democratische School*. Geraadpleegd op 10 augustus 2023, van <https://www.skolo.org/CM/wp-content/uploads/2020/03/PISA-2018-NL.pdf>
- Howard, J. R., Milner-McCall, T., & Howard, T. C. (2020). *No more teaching without positive relationships* (N. K. Duke & M. C. Cruz, Series Eds.). Heinemann Publishers.
- Huang, R., Spector, J. M., & Yang, J. (2019). *Educational technology: A primer for the 21st century*. Springer.
- Imms, W., Byers, T. (2017). Impact of classroom design on teacher pedagogy and student engagement and performance in mathematics. *Learning Environ Res* 20, 139–152. <https://doi.org/10.1007/s10984-016-9210-0>
- Izard, E. (2016). *Teaching children from poverty and trauma*. National Education Association. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED594465.pdf>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1996). Conflict Resolution and Peer Mediation Programs in Elementary and Secondary Schools: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 66(4), 459-506. <https://doi.org/10.3102/00346543066004459>

- Jones, S., Brush, K., Ramirez, T., Mao, Z. X., Marenus, M., Wettje, S., Finney, K., Raish, N., Podoloff, N., Kahn, J., Barnes, S., Stickle, L., Brion-Meisels, G., McIntyre, J., Cuartas, J., & Bailey, R. (2017). Navigating SEL from the inside out. *Looking Inside and Across*, 25, 1–328.
- Junco, R. (2012). In-class multitasking and academic performance. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 2236–2243. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.06.031>
- Kauffman, J. M. (2005). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* (8th ed.). Upper Saddle River.
- Kehoe, M., Bourke-Taylor, H., & Broderick, D. (2018). Developing student social skills using restorative practices: A new framework called HEART. *Social Psychology of Education*, 21(1), 189– 207. <http://dx.doi.org/prox.lib.ncsu.edu/10.1007/s11218-017-9402-1>
- Keller, J. M. (2000). How to integrate learner motivation planning into lesson planning: The ARCS model approach. *VII Semanario*, Santiago, Cuba, 1–13.
- Keller, J. M. (2010). The arcs model of motivational design. In J. M. Keller (Red.), *Motivational design for learning and performance* (pp. 43–74). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1250-3_3
- Koenen, A. K., Vervoort, E., Kelchtermans, G., Verschueren, K., & Spilt, J. L. (2019). Teachers' daily negative emotions in interactions with individual students in special education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 27(1), 37–51. <https://doi.org/10.1177/1063426617739579>
- Koenen, K. (2019, 1 april). Leerkracht-leerling relaties verbeteren: Een blik op je eigen blik. *Opgroeien: Wetenschapsblog over de ontwikkeling van jong tot oud*. Geraadpleegd op 7 december 2023, van <https://opgroeienblog.wordpress.com/2019/04/01/leerkracht-leerling-relaties-verbeteren-een-blik-op-je-eigen-blik/>
- Korpershoek, H., Harms, T., Doolaard, S., De Boer, H., Van Kujik, M. (2016). A Meta-Analysis of the Effects of Classroom Management Strategies and Classroom Management Programs on Students' Academic, Behavioral, Emotional, and Motivational Outcomes. *Review of Educational Research*, 86(3), 643–680. <https://doi.org/10.3102/0034654315626799>
- Korpershoek, H., Mouw, J. M., & De Boer, H. (2022). International research on the foci and effectiveness of classroom management programs and strategies. In E. J. Sabornie & D. L. Espalage (Eds.), *Handbook of Classroom Management* (3rd ed.) (pp. 350 - 372). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003275312-22>
- Kuiper, I. (2012). *Voorkom probleemgedrag. Strategieën die werken op de Basisschool*. SWP.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational review*, 53(1), 27–35.
- Landrum, T. J., & Kauffman, J. M. (2006). Behavioral approaches to classroom management. In C. M. Evertson, & C. S. Weinstein (Reds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 47–72). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003275312-22>
- Lane, K. L., Menzies, H. M., Bruhn, A., & Crnabori, M. (2011). *Managing challenging behaviors in schools: Research-based strategies that work*. Guilford Press.

- Lane, K. L., Menzies, H. M., Smith-Menzies, L., & Lane, K. S. (2022). Classroom management to support students with disabilities: Empowering general and special educators. In E. J. Sabornie & D. L. Espalage (Eds.), *Handbook of Classroom Management* (3rd ed.) (pp. 499 - 516). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003275312-31>
- Leary, T. (1958). Interpersonal diagnosis of personality. *American Journal of Physical Medicine & Rehabilitation*, 37(6), 331.
- Lelieur, R., Vanrusselt, R., Vanhoof, J., & Clycq, N. (2023). Waarom leraren (weinig) academisch optimistisch zijn. Attributies en de impact van leerlingpopulatie en schoolcultuur. *Pedagogische Studiën: Tijdschrift voor onderwijskunde en opvoedkunde*, 100(4), 365-395, <https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18350>
- Lewin, K. (1936). *Principles of topological psychology*. McGraw-Hill.
- Lewis, C., Butler, B. R., Bonner, F., & Joubert, M. (2010). African American male discipline patterns and school district responses resulting impact on academic achievement: Implications for urban educators and policy makers. *Journal of African American Males in Education*, 1(1), 7– 25. <https://jaamejournal.scholasticahq.com/article/18394.pdf>
- Lewis, T. J., Hudson, S., Richter, M., & Johnson, N. (2004). Scientifically Supported Practices in Emotional and Behavioral Disorders: A Proposed Approach and Brief Review of Current Practices. *Behavioral Disorders*, 29(3), 247-259. <https://doi.org/10.1177/019874290402900306>
- LiCalsi, C., Osher, D., & Bailey, P. (2021). *An empirical examination of the effects of suspension and suspension severity on behavioral and academic outcomes*. American Institutes for Research.
- Long, A., & Clark, K. (2022). An equity-driven behavior management approach to close the discipline gap. In E. J. Sabornie & D. L. Espalage (Eds.), *Handbook of Classroom Management* (3rd ed.) (pp. 436-454). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003275312-27>
- Luitjes, M., & de Zeeuw-Jans, I. (2017). *Ontwikkeling in de groep: Groepsdynamica bij kinderen en jongeren*. Coutinho.
- Makela, T., Kankaanrant, 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>
- Mantzicopoulos, P. (2005). Conflictual relationships between kindergarten children and their teachers: Associations with child and classroom context variables. *Journal of School Psychology*, 43(5), 425-442. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.09.004>
- 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.

- Marshall, P. L., & Clark, B. N. (2022). Critical race theory insights on issues of classroom management. In E. J. Sabornie & D. L. Espalage (Eds.), *Handbook of Classroom Management* (3rd ed.) (pp. 457 - 476). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003275312-29>
- Marx, A., Fuhrer, U., Hartig, T. (1999). Effects of classroom seating arrangements on children's question asking. *Learning Environments Research*, 2(3), 249-263.
- Marzano, R. J. (2010). *Wat écht werkt: Pedagogisch handelen en klassenmanagement: Evidence-based strategieën voor iedere leraar* (2de ed.). Bazalt.
- Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61(1), 6-13.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. (2003). *Classroom Management that works: Research-based strategies for every teacher*. ASCD.
- Maxwell, L. E. (2010). Chaos outside the home: The school environment. In G. W. Evans & T. D. Wachs (Eds.), *Chaos and its influence on children's development: An ecological perspective* (pp. 83–95). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12057-006>
- McCarthy, C. J., Mosley, K. C., & Dillard, J. B. (2022). Teacher stress and classroom management. In E. J. Sabornie & D. L. Espalage (Eds.), *Handbook of Classroom Management* (3rd ed.) (pp. 189 – 210). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003275312-14>
- McCluskey, G., Lloyd, G., Kane, J., Riddell, S., Stead, J., & Weedon, E. (2008). Can restorative practices in schools make a difference?. *Educational Review*, 60(4), 405-417. <https://doi.org/10.1080/00131910802393456>
- McMorris, B. J., Beckman, K. J., Shea, G., Baumgartner, J., & Eggert, R. C. (2013). Applying restorative practices to Minneapolis Public Schools students recommended for possible expulsion. *Applied Clinical Informatics*, 4(3), 434-444.
- Metropolitan center for Urban Education. (2008). *Culturally responsive classroom strategies*. New York University Steinhardt: Steinhardt school of culture, education and human development. Geraadpleegd op 26 januari 2024, van <https://www.asdn.org/wp-content/uploads/Culturally-Responsive-Classroom-Mgmt-Strat2.pdf>
- 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>
- Miller, A., Ferguson, E., & Byrne, I. (2000). Pupils' causal attributions for difficult classroom behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 70(1), 85-96. <https://doi.org/10.1348/000709900157985>
- Miller, A., Ferguson, E., & Simpson, R. (1998). The perceived effectiveness of rewards and sanctions in primary schools: Adding in the parental perspective. *Educational Psychology*, 18(1), 55-64. <https://doi.org/10.1080/0144341980180104>
- Milner, H. R. (2006). Classroom management in urban classrooms. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 491–522). Lawrence Erlbaum Association Publishers.

- Milner, H. R., Cunningham, H. B., Delale-O'Connor, L., & Gold Kestenberg, E. (2019). *'These kids are out of control': Why we must reimagine 'classroom management' for equity*. Corwin Press.
- 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>
- Montague, M., L., & Kwok, A. (2022). Teacher training and classroom management. In E. J. Sabornie & D. L. Espalage (Eds.), *Handbook of Classroom Management* (3rd ed.) (pp. 249 – 270). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003275312-17>
- 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).
- Netolicky, C. (1998). *Strike four: An educational paradigm servicing troublesome behaviour students* (ED420004). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED420004>
- OECD. (2019). TALIS 2018 Technical Report. OECD Publishing. Opgehaald op 24 juli 2021 van <https://www.oecd.org/education/talis/talis-2018-data.htm>
- OECD (2021), "Teachers' professional learning study: Diagnostic report for the Flemish Community of Belgium", *OECD Education Policy Perspectives*, No. 31, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/7a6d6736-en>.
- 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
- Osher, D., Plank, S., Hester, C., Houghton, S. (2023). The contribution of school and classroom disciplinary practices to the school-to-prison-pipeline. In E. J. Sabornie & D. L. Espalage (Eds.), *Handbook of Classroom Management* (3rd ed.) (pp. 288 – 318). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003275312-19>
- Ott, T., Magnusson, A.G., Weilenmann, A. et al. (2018) "It must not disturb, it's as simple as that": Students' voices on mobile phones in the infrastructure for learning in Swedish upper secondary

- school. *Education and Information Technologies* 23(1), 517–536. <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9615-0>
- Ottenhof, F., & Rozing, G. (2020). *Wat doen goede leraren anders*. Ten Brink Uitgevers.
- 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>
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.
- Pianta, R. C. (2001). *STRS: Student-teacher Relationship Scale: Professional manual*. Psychological Assessment Resources.
- 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/eej.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>
- Randolph, J. J. (2007). Meta-Analysis of the Research on Response Cards: Effects on Test Achievement, Quiz Achievement, Participation, and Off-Task Behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9(2), 113-128. <https://doi.org/10.1177/10983007070090020201>
- Redant, G. (2015). *Doeltreffend klasbeheer. Effectief omgaan met de klasgroep*. Garant.
- 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.
- Riestenberg, N. (2003). *Restorative schools grants final report, January 2002–June 2003: A summary of the grantees' evaluation* [PDF File]. Minnesota Department of Education. Geraadpleegd van http://crisisresponse.promoteprevent.org/web_fm_send/1200
- Rimm-Kaufman, S. E., Early, D. M., Cox, M. J., Saluja, G., Pianta, R. C., Bradley, R. H., & Payne, C. (2002). Early behavioral attributes and teachers' sensitivity as predictors of competent behavior in the kindergarten classroom. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23(4), 451-470. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(02\)00128-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(02)00128-4)
- 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>
- Roskos, K., & Neuman, S. B. (2011). The classroom environment: First, last, and always. *The Reading Teacher*, 65(2), 110-114. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01021>
- Royer, D. J., Lane, K. L., Cantwell, E. D., & Messenger, M. (2017). A systematic review of the evidence base for instructional choice in k-12 settings. *Behavioral Disorders*, 42(3), 89– 107. <https://doi.org/10.1177/0198742916688655>
- 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>
- Sabornie, E. J., & Espelage, D. L. (2022). *The handbook of classroom management* (3rd ed.). Routledge.
- Sabornie, E. J., K. McKeithan, G., & Pearson, J. N. (2022). Students with autism and classroom management. In E. J. Sabornie & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of Classroom Management* (3rd ed.) (pp. 517 – 533). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003275312-32>
- 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.
- 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>
- 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. Guilford.
- 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. Espelage (Eds.), *Handbook of Classroom Management* (3rd ed.) (pp. 15 - 30). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003275312-4>
- Shepherd, D., & Devers, C. J. (2017). Principal perceptions of new teacher effectiveness. *Journal of Education*, 197(2), 37–47. www.bu.edu/journalofeducation/current-issues/
- Sheridan, S. M., Smith, T. E., Moorman Kim, E., Beretvas, S. N., & Park, S. (2019). A meta-analysis of family-school interventions and children’s social-emotional functioning: Moderators and

- components of efficacy. *Review of educational Research*, 89(2), 296-332. <https://doi.org/10.3102/0034654318825437>
- Shewbridge, C., & Organisation de coopération et de développement économiques (Paris). (2011). *School evaluation in the Flemish community of Belgium*. OECD.
- Shores, R. E., Jack, S. L., Gunter, P. L., Ellis, D.N., DeBriere, T. J., & Wehby, J. H. (1993). Classroom interactions of children with behavior disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 1, 27-39. <https://doi.org/10.1177/106342669300100106>
- Sieberer-Nagler, K. (2016). Effective classroom-management & positive teaching. *English Language Teaching*, 9(1), 163–172. <https://doi.org/10.5539/elt.v9n1p163>
- Sierens, E., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Goossens, L., & Dochy, F. (2006). *De autoritatieve leerkrachtenstijl: een model voor de studie van leerkrachtenstijlen*. *Pedagogische Studiën*, 83(6), 419-431. <https://pedagogischestudien.nl/article/view/14576/16061>
- 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>
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education and Treatment of Children*, 31(3), 351–380. <https://doi.org/10.1353/etc.0.0007>
- 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., Fergus, E., Gregory, A. (2022). The New Jim Crow in school: Exclusionary discipline and structural racism. In E. J. Sabornie & D. L. Espalage (Eds.), *Handbook of Classroom Management* (3rd ed.) (pp. 211-230). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003275312-15>
- 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>
- Smyth, J. M. (1998). Written emotional expression: Effect sizes, outcome types, and moderating variables. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66(1), 174-184. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.66.1.174>
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Lens, W., Luyckx, K. Beyers, W., Goossens, L., & Ryan, R. M. (2007). Conceptualizing parental autonomy support: Adolescent perceptions of promoting independence

- versus promoting volitional functioning. *Developmental Psychology*, 43, 633-646. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.3.633>
- 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>
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational Psychology Review*, 23, 457–477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., Thijs, J. T., & Van der Leij, A. (2012). Supporting teachers' relationships with disruptive children: The potential of relationship-focused reflection. *Attachment & human development*, 14(3), 305-318. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672286>
- 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., McColsky W., Ward T., Tucker P. (2005). *Teacher effectiveness, student achievement, and National Board for Professional Teaching Standards*. Greensboro, NC: SERVE, University of North Carolina at Greensboro. <http://www.education-consumers.com/articles/W-M%20NBPTS%20certified%20report.pdf>
- 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>
- Struyf, E., & Verbeeck, G. (2017). *Regisseur je klas: theorie bij het oefeningenboek klasmanagement*. Pelckmans Pro.
- 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.
- Sun, J., Przybylski, R., & Johnson, B. J. (2016). A review of research on teachers' use of student data: From the perspective of school leadership. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28(1), 5–33. <http://dx.doi.org/prox.lib.ncsu.edu/10.1007/s11092-016-9238-9>
- Sutherland, K. S., & Wehby, J. H. (2001). Exploring the relationship between increased opportunities to respond to academic requests and the academic and behavioral outcomes of students with EBD: A review. *Remedial and Special Education*, 22(2), 113-121. <https://doi.org/10.1177/074193250102200205>
- Sutherland, K. S., Alder, N., & Gunter, P. L. (2003). The effect of varying rates of opportunities to respond to academic requests on the classroom behavior of students with EBD. *Journal of Emotional and behavioral Disorders*, 11(4), 239-248. <https://doi.org/10.1177/10634266030110040501>

- 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. (2020). *Les is meer: 141 manieren om gewenst gedrag te bevorderen*. Coutinho.
- Teitler P., & Teitler, R. (2022). *Lessen in orde: Handboek voor de onderwijspraktijk*. Coutinho.
- Thompson, G. L. (2004). *Through ebony eyes: What teachers need to know but are afraid to ask about African American students*. Jossey-Bass.
- Thorndike, E. L. (1901). Animal intelligence: An experimental study of the associative processes in animals. *Psychological Review Monograph Supplement*, 2, 1-109.
- Tindell, D., & Bohlander, R. (2012). The use and abuse of cell phones and tekst messaging in the classroom: A survey of college students. *College Teaching*, 60(1), 1-9. <https://doi.org/10.1080/87567555.2011.604802>
- Torres, C. (2022). Classroom management in “no-excuses” charter schools. In E. J. Sabornie & D. L. Espalage (Eds.), *Handbook of Classroom Management* (3rd ed.) (pp. 152 - 166). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003275312-11>
- 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>
- Tuckman, B. W., & Jensen, M. A. C. (1977). Stages of small-group development revisited. *Group & organization studies*, 2(4), 419-427.
- Tyler, T. (2006). Restorative justice and procedural justice: Dealing with rule breaking. *Journal of Social Issues*, 62(2), 307–326.
- Tysowski, N, & Paul, J. (2014). Cell phone use in a high school classroom: Three mini-cases explored. *Journal on Education*, 2(1), 10-15.
- Valcke, M., & De Craene, B. (2020). *Klasmanagement en reflectie: Omgaan met diversiteit in de klas*. Academia Press.
- Valencia, R. R. (2010). *Dismantling contemporary deficit thinking: Educational thought and practice*. Routledge.
- van der Pas, A. (2014). Ouderschap: Een systemisch universum. In: A. Savenije, M. Lawick, & E. Reijmers (Eds.), *Handboek Systeemtherapie* (pp. 495-510). De Tijdstroom.
- Van Droogenbroeck, F., Lemblé, H., Bongaerts, B., Spruyt, B., Siongers, J., & Kavadias, D. (2019). *TALIS 2018 Vlaanderen - Volume I*. Vrije Universiteit Brussel.
- van Geel, V. (2012). *De orde in orde: Het voorkomen en oplossen van ordeproblemen*. Abimo Uitgeverij.

- van Tartwijk, J. van, Wubbels, T., Mainhard, T., & Brekelmans, M. (2010). *Teacher nonverbal behaviour and students' perceptions of teacher interpersonal styles*. [Paper presentation]. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Denver CO.
- Vanderlinde, R., Tuytens, M., Devos, G., & Merchie, E. (2016). *Eindrapport van de kortlopende O&O-onderzoeksopdracht: Indicatoren voor de effectiviteit van professionaliseringsinitiatieven*. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?nr=6215>
- Vansteenkiste, M., Zhou, M. M., Lens, W., & Soenens, B. (2005). Experiences of autonomy and control among Chinese learners: Vitalizing or immobilizing? *Journal of Educational Psychology*, 97, 468-483. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.3.468>
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., & Lens, W. (2007). Willen, moeten en structuur: over het bevorderen van een optimaal leerproces. *Begeleid zelfstandig leren*, 37, 1-27.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., & Soenens, B. (2004). De kwaliteit van motivatie telt: over het promoten van intrinsieke doelen op een autonomieondersteunende wijze. *Nederlands tijdschrift voor de psychologie en haar grensgebieden*, 59, 117-128.
- Vasquez, J. (1988). Contexts of learning for minority students. *The Education Forum*, 52(3), 243-253. <https://doi.org/10.1080/00131728809335490>
- Vekeman, E., Tuytens, M., & Devos, G. (2020). *Gedeeld leiderschap en strategisch personeelsbeleid in scholen*. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent.
- Verbeeck, G., Leroy, A., & Struyf, E. (2016). *Regisseer je klas: Oefeningen in klasmanagement*. Pelckmans Pro.
- Verpoest, B. (2022, 19 mei). Bij dit oudercontact neemt de leerling de leiding. *Klasse*. Geraadpleegd op 8 januari 2024, van <https://www.klasse.be/543006/oudercontact-kom-gesprek-leerling/>
- Verschuere, K., & Koomen, H. M. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & human development*, 14(3), 205-211. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672260>
- Verstuyf, J., Vansteenkiste, M., De Pauw, S., & Weymeis, H. (2014). 'Moetivatie' of motivatie? Over de vitamines voor therapietrouw, duurzame gedragsverandering en groei. *SIGNAAL*, 89, 22-49.
- Vlaamse Overheid. (2022). *Kernprofiel voor schoolleiderschap in het Vlaamse onderwijs*. Departement Onderwijs en Vorming. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestanden/kernprofiel-schoolleiderschap-in-het-vlaamse-onderwijs.pdf>
- Vlaamse Scholierenkoepel (2011). *Hoe link is je school? De Vlaamse Scholierenkoepel onderzoekt de relaties op school*. Het onderzoeksrapport. Vlaamse Scholierenkoepel.
- Walker, J. M., & Dotger, B. H. (2012). Because wisdom can't be told: using comparison of simulated parent-teacher conferences to assess teacher candidates' readiness for family-school partnership. *Journal of Teacher Education*, 63(1), 62-75. <https://doi.org/10.1177/0022487111419300>

- Walker, J., & Pankowski, J. (2022). Why effective classroom management depends on teachers' abilities to engage families. In E. J. Sabornie & D. L. Espalage (Eds.), *Handbook of Classroom Management* (3rd ed.) (pp. 231 - 248). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003275312-16>
- Walker, H. M., Ramsey, E., & Gresham, F. M. (2003). Heading off disruptive behavior: How early intervention can reduce defiant behavior and win back teaching time. *American Educator*, 6(21), 45-46.
- Ware, F. (2006). Warm demander pedagogy: Culturally responsive teaching that supports a culture of achievement for African American students. *Urban Education*, 41(4), 427-456.
- Watson-Singleton, N. Black, A., & Spivey, B. (2019). Recommendations for culturally-responsive mindfulnessbased intervention for African Americans. *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 34, 132-138. <https://doi.org/10.1016/j.ctcp.2018.11.013>
- Wehby, J. H., Symons, F. J. Canale, J. A., & Go, F. J. (1998). Teaching practices in classrooms for students with emotional and behavioral disorders: Discrepancies between recommendations and observations. *Behavioral Disorders*, 24, 51-56.
- 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>
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theory, and research*. CA: Sage.
- Whitney, T., Cooper, J., & Scott, T. M. (2021). *Creating an actively engaged classroom: 14 strategies for student success*. Corwin Press.
- Wilson, B. L., & Corbett, H. D. (2001). *Listening to urban kids: School reform and the teachers they want*. State University of New York Press.
- Wisner, B. L. (2013). An exploratory study of mindfulness meditation for alternative school students: Perceived benefits for improving school climate and student functioning. *Mindfulness*, 5, 626-638. <https://doi.org/10.1007/s12671-013-0215-9>
- 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
- Woodcock S. & Vialle, W. (2011). Are we exacerbating students' learning disabilities? An investigation of preservice teachers' attributions of the educational outcomes of students with learning disabilities. *Annals of Dyslexia*, 61, 223-241. <https://doi.org/10.1007/s11881-011-0058-9>
- Woolfolk Hoy, A., & Weinstein, C. S. (2006). Student and teacher perspectives on classroom management. In C. Evertson, & Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 181-219). Lawrence Erlbaum Associates.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., Wijsman, L., Mainhard, T., & van Tartwijk, J. (2015). Teacher-student relationships and classroom management. In E. T. Emmer & E. J. Sabornie (Eds.), *Handbook of classroom management* (2nd ed.) (pp. 363-386). Routledge.
- Wubbels, T., Mainhard, T., den Brok, P., Claessens, L., & van Tartwijk, J. (2022). Classroom management at different timescales: An interpersonal perspective. In E. J. Sabornie & D. L. Espalage (Eds.),

Handbook of Classroom Management (3rd ed.) (pp. 231 - 248). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003275312-25>

Wysmans, M. (2023, 25 mei). *Klasmanagement: preventie van en omgaan met probleemgedrag in de klas* [keynote speaker]. UCLL Studiedag Kansrijk Onderwijs.
https://www.ucll.be/sites/default/files/2023-05/ucll_studiedag_kansrijk_onderwijs_-_keynote_-_klasmanagement_preventie_van_en_omgaan_met_probleemgedrag_in_de_klas_-_maurits_wysmans.pdf

Zimbardo, P. G., Johnson, R. L., McCann, V. (2009). *Psychologie: Een inleiding* (7^e ed.). Pearson.
(*Psychology: Core Concepts*, 2013, vertaald door E. Caffin, L. Voets, G. van der Wielen, S. Légar, A. Van Doorselaere; A. Moons (Ed.)).