

Klasmanagement en reflectie

**Martin Valcke
Brigitte De Craene**



**ACADEMIA
PRESS**

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

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

Vormgeving & zetwerk: bvba Le Pur et l'Impur

Martin Valcke
Brigitte De Craene

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

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

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

Inhoudstafel

Woord vooraf	XIII
Thema 1 Een systemische benadering van klasmanagement	1
Vragen uit de onderwijspraktijk	1
Leerdoelen	1
Mindmap	2
Advance organizer	3
Klasmanagement een eerste situering	4
Instructieverantwoordelijke	7
Beliefs	8
Relatie leerkracht-leerling	9
Negatieve gevolgen bij falend klasmanagement	16
Leerling	17
Instructieactiviteiten	26
Organisatie	32
Regels en straffen	32
Regels en straffen	35
Hoe pak je incidenten, conflicten, overtredingen van regels/afspraken aan?	36
Bijzondere aanpakken bij disciplinaire maatregelen	37
Nadenken over de oorzaken van storend gedrag	40
Infrastructuur	41
Leerprocessen	42
Spijbelen en drop-out	43
Pesten	47
Context	49
Praktische aanpakken bij klasmanagement	51
Plannen van klasmanagement	51
Conclusies	53
Samenvatting	54
Kernbegrippen	55
Referenties	55
Thema 2 Klasmanagement en Motivatie	59
Vragen uit de onderwijspraktijk	59
Leerdoelen	59
Mindmap	60
Advance organizer	61
Een begripsdefiniëring	63
Motivatie als factor in een complex samenspel van variabelen: testangst en wiskundeangst als voorbeeld	64
State-of-the-art benaderingen van motivatie	66
Gemeenschappelijke kenmerken	66
De "Expectancy-Value Theory" voor motivatie	67
Waarde en verwachtingen	68
Andere motivationele beliefs	69
Zelfconcept: meer in detail	69
Onderliggende cognitieve processen	71

Externe context	71
De attributietheorie voor motivatie van Weiner	73
Attributies	73
Het theoretisch model	74
Consensus, consistentie en onderscheidend karakter	75
Dimensies in de gepercipieerde oorzaken	76
De zelfdeterminatietheorie van Deci & Ryan	78
Vitamines van motivatie	78
Ontwikkelingsperspectief	79
Invloed motivatie en rol leerkracht	81
Vertaling naar instructie-aanpakken	84
Motivatie en de leerkracht	84
De "Expectancy-Value Theory" van motivatie en implicaties voor instructie	87
De attributietheorie voor motivatie en implicaties voor instructie	88
Aanpakken gebaseerd op de zelfdeterminatietheorie (ZDT)	90
Samenvatting	96
Kernbegrippen	97
Referenties	97
 Thema 3 Klasmanagement en de relatie leerkracht-leerling	 101
Vragen uit de onderwijspraktijk	101
Leerdoelen	101
Advance organizer	102
Het belang van leerkracht-leerling relaties	103
Welbevinden van leerlingen	104
De leerkracht binnen de relatie leerkracht-leerling	108
Systeem – communicatie – klas – school	114
Axioma's van de communicatie volgens Watzlawick	115
Proces Communication Model (PCM)	117
Basis van het model	117
PCM en leerkrachtstijlen	120
Het PCM-model als basis voor differentiatie in de klas	121
PCM en leerkrachten	123
Schoolwide Positive Behavior Support-programma (SWPBS)	124
Principes	124
Kenmerken van de SWPBS-aanpak	125
Onderzoek naar de effectiviteit en efficiëntie van SWPBS	127
Hoe de relatie tussen leerkracht-leerling verbeteren?	128
Waar vind je nog meer ideeën om je reflectie over de leerkracht-leerling relatie te voeden?	130
Méér tips voor leerkrachten	130
En verder (zeer) interessant	130
Conclusies	131
Samenvatting	131
Kernbegrippen	132
Referenties	132
 Thema 4 Externaliserend probleemgedrag en klasmanagement	 135
Vragen uit de onderwijspraktijk	135
Leerdoelen	135
Mindmap	136
Advance organizer	137

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

Kernbegrippen	188
Referenties	188
Thema 5 Leeromgevingen en klasmanagement	193
Vragen uit de onderwijspraktijk	193
Leerdoelen	193
Mindmap	194
Advance organizer	194
Leeromgevingen	195
Componenten van het didactisch handelen	196
Leerdoelen	196
Leerstof	199
Didactische werkvormen	200
Media	203
Evaluatie	204
Organisatie	205
De eerste schooldag	205
Klasreglement en schoolreglement	206
Klasreglement en schoolreglement: regels of leerdoelen	208
Tijdgebruik: time-to-task	209
Waar zitten leerlingen in de klas?	210
De kwaliteit van een schoolgebouw	211
Ontwerpen van een school	213
Context	214
Leerkracht: kenmerken en begeleiding	215
Leerlingen: kenmerken en begeleiding	215
Samenvatting	217
Kernbegrippen	218
Referenties	218
Thema 6 Ouders en klasmanagement	221
Vragen uit de onderwijspraktijk	221
Leerdoelen	221
Mindmap	222
Advance organizer	222
Ouderbetrokkenheid – ouderparticipatie: begripskeuze	223
Niveaus in betrokkenheid van ouders	224
Participatiepiramide van Godderis	224
Het Epstein-model	226
CPS-model	226
Verwachtingen en percepties van school – ouders – leerlingen	227
Verwachten alle ouders hetzelfde?	228
Verwachtingen, beliefs van leerkrachten tegenover ouderbetrokkenheid	232
Hoe staat het momenteel met de ouderbetrokkenheid?	233
Algemeen in Vlaanderen	233
In jouw school?	233
Heeft ouderbetrokkenheid een invloed?	234
Bevorderen van ouderbetrokkenheid	235
Barrières rond ouderbetrokkenheid	235
Communicatie bevorderen als basis voor het bevorderen van ouderbetrokkenheid	235

Ouderbetrokkenheid bevorderen op basis van het model van Godderis	236
Ouderbetrokkenheid bevorderen vanuit het "Zeven-dimensie model" van Samaey & Vettenburg	237
Conflicten met ouders	238
Een lastige competentie	238
Klinische simulaties en "omgaan met ouders"	239
Omgaan met ouders; inspirerende kort-filmpjes en brochures voor leerkrachten	241
Aandachtspunten bij de aanpak van een conflict met ouders	242
Samenvatting	244
Kernbegrippen	245
Referenties	245
Index	247

Woord vooraf

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

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

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

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

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

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

We wensen je een leerzame leeservaring!

De auteurs

Gent, 2 januari 2016



Thema 1

Een systemische benadering van klasmanagement

Vragen uit de onderwijspraktijk

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

Leerdoelen

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

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

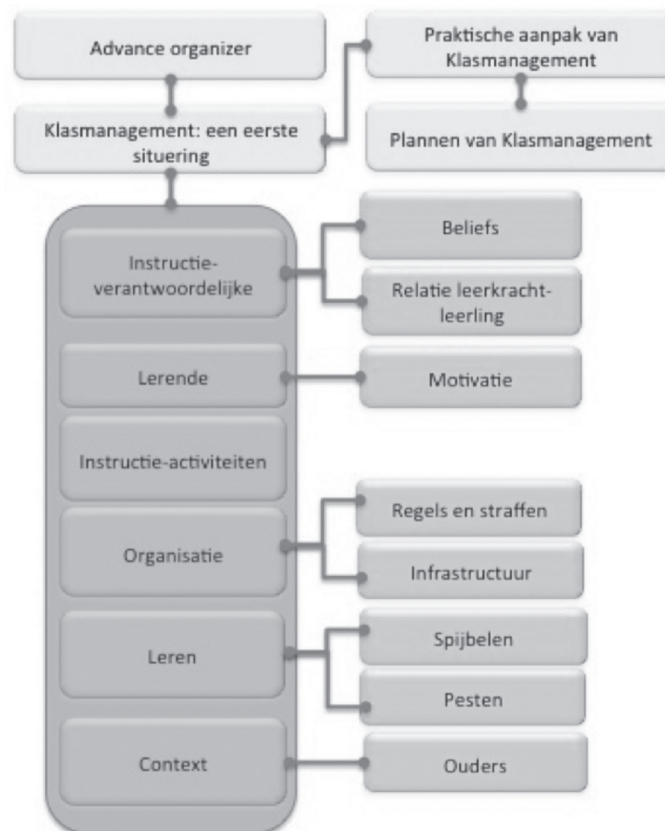
- Crisisaanpakken voor storend gedrag beschrijven: Time-out en herstelgericht werken.
- Peer mediation situëren in een breder perspectief op klasmanagement.
- Oorzaken van geweld, pesten en spijbelen relateren aan interne en externe leerlingvariabelen en -processen.
- De rol van ouders beschrijven in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

Mindmap

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

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

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



Advance organizer

Bekijk de volgende tabel uit een onderzoek naar de professionaliseringsbehoeften van leerkrachten in het Vlaamse onderwijs (Vandercruysse, De Fraine & Van den Noortgate, 2011). De auteurs onderzochten de “vragen” naar professionalisering bij 328 leerkrachten secundair onderwijs.

Op een vierpuntschaal gaven de leerkrachten aan in welke mate ze bepaalde topics belangrijk vonden (1 = helemaal niet belangrijk – 4 = zeer belangrijk). Je ziet per topic ook de gemiddelde professionaliseringsbehoefte bij deze 328 leerkrachten.

Markeer de onderwerpen die met “klasmanagement” te maken hebben. Bekijk ook de mate van belangrijkheid van deze onderwerpen.

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

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

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

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



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

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

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

f Share t Tweet g +1 Share 53 View comments

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

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

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



© Alamy

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

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

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

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

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

Klasmanagement een eerste situering

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



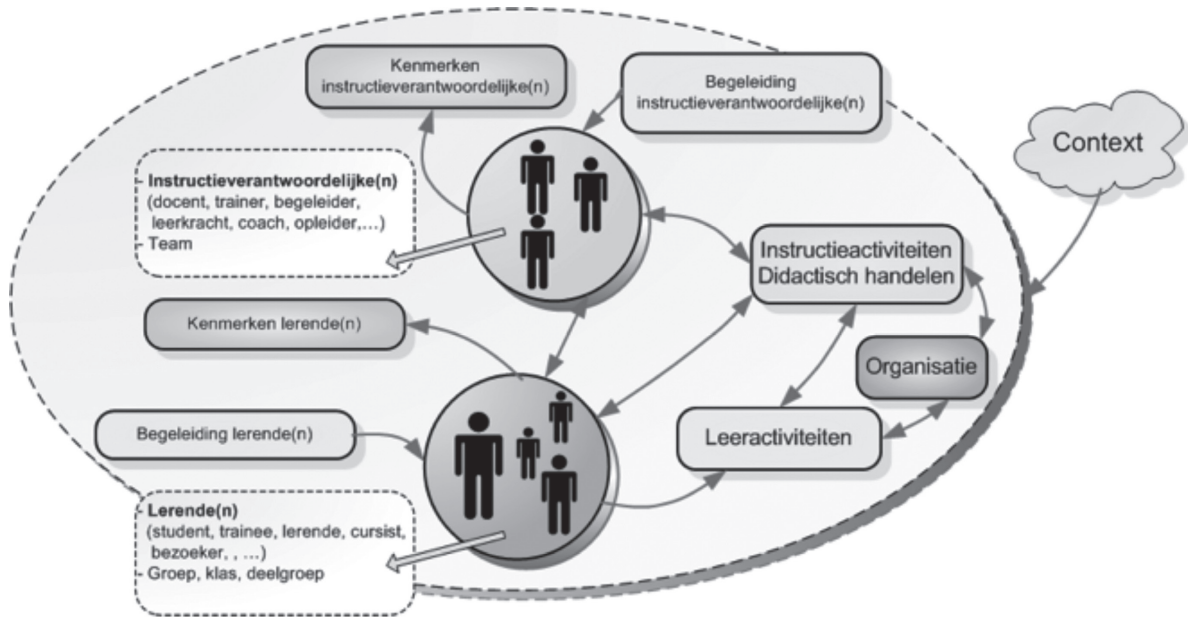
In bovenstaande begrippen en voorbeelden m.b.t. klasmanagement ligt het accent telkens op andere actoren, variabelen en processen.

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

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

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

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



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

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

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



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

4. Welke afwezigheden zijn problematisch? (code B)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

In de volgende paragrafen analyseren we een eerste invulling van klasmanagement vanuit het perspectief van verschillende actoren, processen en variabelen in het onderwijskundig referentiekader. Samen vormen deze paragrafen een “eerste” inleiding op de probleemstelling, schetsen ze de hoofdlijnen van aanpakken in het onderwijs of geven ze empirisch onderbouwde praktijkervaringen.

In de volgende thema’s worden bepaalde aspecten grondiger uitgediept om – naast een sterke kennisbasis – ook de reflectie over de *eigen opvattingen als leerkracht* op gang te brengen en de eigen praktijk verder vorm te geven.

Instructieverantwoordelijke

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

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

Beliefs

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

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

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

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

