

Regie op Ruimte

Werken met als-dan-zodat-scenario's; *waarnemen, wanneer, wijze en waarheen*

Ivo Dokman en Marlies Koops- Wolters

Introductie

Dit is een casusuitwerking gebaseerd op het Groepsdynamisch Werken in het onderwijs. Algemene begrippen en de inhoud uit *Ik in de Wij* (Dokman et al., 2019) en *Een relatieparadox in het onderwijs* (Oldeboom et al., 2022) worden als bekend verondersteld. En zijn elementen toegepast uit Regie in de klas (Bennet, 2022). Bovendien willen we de lezer uitdagen om eigen casusuitwerkingen te beschrijven aan de hand van de fasen en stappen uit figuur 1 en deze met ons te delen. Zo willen we verschillende toepassingen van het Groepsdynamisch Werken uit de praktijk verzamelen. Niet om maakbaarheid te suggereren, maar om een breed spectrum aan voorbeelden te laten zien. Van wat er wanneer en op welke manier werkte, maar ook wat er misging, (te) complex bleek of mislukte. Om Thomas Edison (uitvinder van de gloeilamp) te citeren: *'I have not failed. I've just found 10,000 ways that won't work.'* Groepsdynamisch Werken is namelijk een ambacht en vraagt veel oefening in de praktijk, kritische evaluatie van lessen en persoonlijke reflectie van onderwijsprofessionals (leraren, onderwijsondersteunend personeel en leidinggevenden).



Figuur 1 Samenvatting van dit artikel en de werkwijze Groepsdynamisch Werken

Casus juf Anne

Het is woensdagmorgen. Op een school in het midden van Nederland is groep 7 aan het rekenen. In het klaslokaal zitten 26 leerlingen twee aan twee in een busopstelling. Het is 15 november, 8 graden Celsius, bewolkt maar droog weer. Het schooljaar is alweer een aantal maanden geleden gestart. De leerlingen zitten al voor

het zevende jaar op de basisschool, al vanaf groep 3 in bijna dezelfde samenstelling. Het is een openbare basisschool met 250 leerlingen in een Vinex wijk van een kleine stad met 70.000 inwoners. De basisschool staat goed bekend in de wijk en heeft een stabiel team van professionals. Juf Anne heeft ruim 10 jaar ervaring in groep 7 en heeft na haar lerarenopleiding de master SEN gedaan.

Juf Anne loopt rond en helpt met fluisterstem af en toe een paar leerlingen die een vraag hebben. Na 15 minuten in stilte aan de slag te zijn geweest, kijkt voor in het lokaal plotseling een jongen op van zijn werk, kijkt vervolgens naar links, naar rechts en achterom vanuit de bus-opstelling. Op dat moment roept de juf van de andere kant van het lokaal, terwijl ze oogcontact maakt en rechtop gaat staan; ‘Sep NEE! (kort maar krachtig), terug aan de slag, je bent goed bezig en nog 5 minuten volhouden (op een kalme, rustige en zelfverzekerde toon)’. Sep gaat weer aan de slag en na 5 minuten wordt de rekenles afgesloten. Sep krijgt van juf Anne in het voorbijlopen tijdens de leswissel, terwijl ze weer oogcontact met hem maakt, nog een 1-op-1-compliment.

In deze casus gaat het over een rekenles van 20 minuten in groep 7. De specifieke interventie van juf Anne in de richting van Sep vindt 5 minuten voor het einde van de les plaats. Ze lijkt het gedrag van Sep al te begrenzen, vóórdat het ‘misgaat’ in de ogen van de juf.

Terugblik

Nog geen maand geleden zagen de lessen van juf Anne er anders uit. Ze was vaak te laat om het ‘gek-doen-gedrag’ van de jongens te begrenzen en bijsturen. Hierdoor ontstond er regelmatig gedurende de dag te veel onrust en werd het lastiger de groep te ‘managen’. Dat ging ten koste van de kwaliteit van de les, maar door de onrust werden ook andere leerlingen boos en ontstonden er akkefietjes. Thuis dacht ze vaak aan het werk, ze werd meerdere keren per week uit onmacht boos op de klas en voelde zich behoorlijk onzeker. Dit kwam de (werk) sfeer in de klas niet ten goede. Via de vader van Mats, een stille en timide jongen, had ze gehoord dat Mats af en toe bang werd van haar en last had van de onrust en sfeer in de klas. Ook al was haar boosheid en frustratie nooit op Mats gericht. Ze zag ook een dalende lijn in de resultaten van de klas en de persoonlijke ontwikkeling van de individuele leerlingen. Zo kon het niet langer! Maar waarom lukte het haar niet met deze groep 7!? Door haar ervaring voor de klas en kennis vanuit de master SEN die ze volgde, had ze de laatste jaren het gevoel dat ze het lesgeven steeds beter in de vingers had gekregen. Maar op het gedrag en het leren van deze groep leek ze maar geen vat te krijgen.

Gelukkig had ze samen met Amina, een ervaren groepsleerkracht die groepsdynamisch geschoold was, het tij kunnen keren. Tijdens een gesprek met Amina had Anne aangegeven dat het haar niet meer lukte om de regie te voeren in deze klas. Ze had een vervelend ‘zondagavondgevoel’ gekregen en had als een berg tegen de lesweek opgekeken, de resultaten waren minder geworden en het gesprek met de vader van Mats was voor haar de druppel geweest. Mats had als leerling in deze groep veel last van de onrust en drukte in de klas en was een paar keer huilend

thuisgekomen omdat er in de hectiek ook pestgedrag was ontstaan. Amina keek in een paar lessen van Anne mee en maakte filmbeelden. Samen doorliepen zij de fasen Groepsdynamisch Werken (figuur 1). In deze casusbeschrijving werken we de aan de hand van deze fasen uit hoe juf Anne en Amina samenwerkten om de regie op ruimte terug te krijgen in de groep.

1

1.1 Gedrag van de leerlingen

1.2 Rol van de leraar: Relatiedimensies

Fase 1: In kaart brengen

1.1 Gedrag van de leerlingen

Amina en Anne maakten een groepsdynamische analyse (Dokman et al., 2019) van de klas. De belangrijkste vragen waar ze samen op puzzelden waren: *Wat is de dominante sociale norm in de klas? Wie heeft of hebben er invloed? Wat is de betekenis en de functie van het gedrag? Welke oorzaken, redenen en behoeften spelen een rol?* Met als doel om het gedrag in de context van de klas bij juf Anne zo goed mogelijk te begrijpen. Om in de volgende fasen de ongewenste norm bij te kunnen sturen, te kunnen werken aan een positief leer- en leefklimaat en de korte- en langetermijndoelen.



Figuur 2: kijkschema Groepsdynamisch Werken

Wat roept de klas op bij juf Anne?

De eerste vraag uit het kijkschema gaat over wat de klas oproept. Juf Anne voelde zich erg verbonden met deze klas en er hing voor haar gevoel bij aanvang van het schooljaar een goede (werk)sfeer in de groep. Gedurende het jaar veranderde dit en nu riep de klas woorden als 'onrustig', 'afgeleid', 'onconcentreerd', 'onveilig' bij haar op. Er waren een aantal leerlingen, waaronder Sep, waar ze een zwak voor had. Sep was altijd attent en in voor een kletspraatje aan de start van de dag of in een pauze. Bovendien had ze soms met hem te doen. De ouders van Sep werkten allebei fulltime, net als haar eigen ouders vroeger 80 uur per werkten omdat ze een eigen horecabedrijf hadden. Het was een gezellige klas geweest en de leerlingen wilden veel met Anne kletsen over het weekend en onderwerpen die niet iets met school te maken hadden. Ook onderling was er sprake van veel interactie en dat zorgde bij de start van het jaar voor een leuke en energieke dynamiek. Maar gaandeweg was dat positieve startgevoel veranderd omdat juf Anne de regie kwijtraakte. Voor haar gevoel hadden er geen grote veranderingen in de klas plaatsgevonden en waren er geen bijzonderheden in thuissituaties of heftige ervaringen bij leerlingen geweest. Ze zag bij een groot deel van de groep onrust, leerlingen waren snel afgeleid en veel met elkaar bezig. In sommige situaties voelde de groep onveilig aan. Ze had een vervelend 'zondagavondgevoel' gekregen en zag als een berg op tegen de nieuwe lesweek.

Welk concreet gedrag is waarneembaar?

Samen met Amina had Anne feitelijke en kenmerkende *incidenten* in kaart gebracht die in de afgelopen week in de klas, tijdens lessen en op het plein hadden plaatsgevonden. Toen ze samen uitzoomden, werd een *patroon* van aandacht-om-de-aandacht zichtbaar. Als Anne instructie gaf werden er vragen gesteld die niets met de inhoud te maken hadden. Zo werd tijdens de rekeninstructie bijvoorbeeld een vraag gesteld of ze in de pauze mochten voetballen. En als dat gebeurde reageerden andere leerlingen weer op die vraag. Er werden, als er in stilte gewerkt moest worden, door meerdere leerlingen geluidjes gemaakt; tikken met de pen en piepen met hun stem. Vervolgens werden blikken uitgewisseld, gegniffeld en dat gebeurde met name in het groepje jongens bestaande uit; Sep, Hamza, Marlon, Quin en Kyano. Op de filmbeelden was ook te zien dat juf Anne met haar blik of verbaal probeerde de jongens bij de les te houden. Sep keek haar dan vriendelijk lachend aan, maakte zich fysiek klein en deed net alsof er niets aan de hand was.

Is de groep één geheel, zijn er subgroepen en/of individuen?

Bij de start van het schooljaar leek de klas redelijk één geheel. In de pauzes trokken de meeste leerlingen wel naar hun 'vriendengroepje', maar niemand viel buiten de boot. Sinds de sfeer minder was geworden, werden er in de klas meer subgroepen zichtbaar (zie figuur 3). Waarbij Sep en zijn vrienden vaak de boventoon voerden en Mats steeds vaker tussen wal en schip raakte. Aisha was ook vaak op zichzelf maar die had daar niet zo veel last van. Bij de meiden waren er drie subgroepen. Juf Anne had de subgroepen op basis van sociale conformiteit een 'naam' gegeven. Ze had een subgroep 'paardenstaart', 'serieuze' en 'dromende' meiden. Uiteraard werd dit

geen stempel, maar was het wel een kenmerk van de subgroep. Bij de jongens was er nog een subgroep waarbij 'gamen' het kenmerk was.

Wat is de dominante sociale norm en welk patroon wordt zichtbaar?

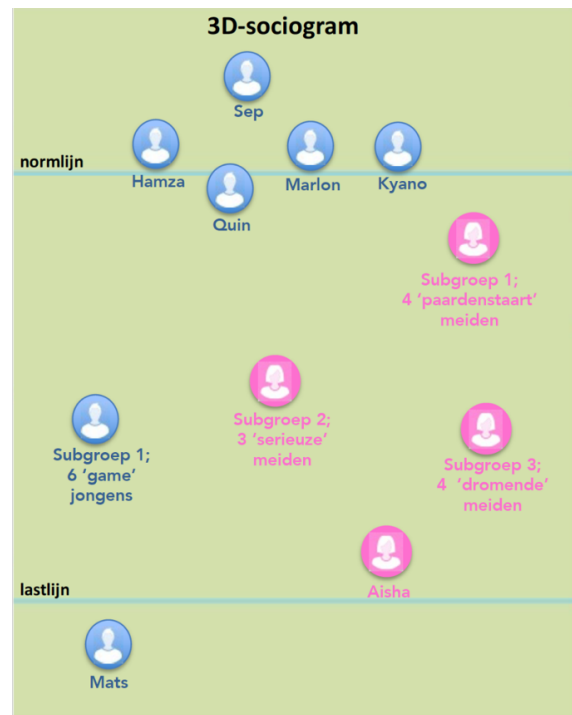
In groep 7 draaide het bij een aantal invloedrijke jongens om *aandacht-om-de-aandacht*. Dat had geleid tot de dominante sociale norm; 'zie mij'. De norm 'zie mij' plopte met name op tegen het einde van een lesblok, vlak voor een toets of als Sep te dicht bij zijn vrienden zat. De onrust en aandacht-om-de-aandacht begon vaak bij hem, maar heel subtiel, waardoor Anne dit vaak had gemist of door de vingers had gezien. Het was een blik van Sep naar zijn vrienden, of hij tikte tegen de onderkant van de tafel, maakte een geluidje, stelde een vraag tijdens of na de instructie die niet over de taak ging. De overlast die ontstond door de norm 'zie mij' werd versterkt door de vrienden van Sep. Zij gingen bijvoorbeeld harder en sneller tikken of maakten meer geluidjes, reageerden verbaal en openlijk op elkaar of vroegen overdreven aandacht van Anne. Hierdoor deed Anne onbedoeld en onbewust aan symptoombestrijding. Dat wil zeggen dat ze het overlastgevend gedrag, dat met name de vrienden van Sep vertoonden, probeerde bij te sturen en te begrenzen. De 'bron' Sep en zijn rol en wijze van handelen had Anne niet scherp gehad. Sterker nog ze had een zwak voor hem. Zijn thuissituatie deed haar zoveel denken aan haar eigen situatie van vroeger. En Sep was in haar ogen ook zo'n schattige en lieve jongen.

Wie heeft of hebben er invloed of macht?

Sep bleek naar aanleiding van de groepsdynamische observaties in deze groep de strategische normdrager (Dokman et al., 2019). Hij was de informele leider bij de invloedrijke jongens, maar had ook een 'wit voetje' bij juf Anne. Hierdoor bleef hij vaak onder de radar bij de ogenschijnlijk losse incidenten.

Wat zijn hypothesen (mogelijke verklaringen) met betrekking tot de betekenis en functie van het gedrag? Welke is het meest plausibel?

De betekenis en de functie van het gedrag van Sep als 'bron' van de onrust had juf Anne niet goed in beeld. Dat gold ook voor de onderliggende behoeften, redenen en oorzaken achter zijn gedrag. Anne had een zwak voor Sep omdat zijn behoefte aan aandacht waarschijnlijk voortkwam uit zijn thuissituatie. De beide ouders van Sep werkten fulltime en hij ging elke schooldag naar de voor- en naschoolse opvang. Zijn gedrag leek voort te komen uit een gevoel van onzekerheid en gezien te willen



Figuur 3: het 3D-sociogram van groep 7 op basis van invloed/macht

worden. De acties en interventies die Anne in groep 7 tot nu toe inzette, hadden onbewust ruimte gegeven aan de onderliggende behoeften van Sep. Anne had onbedoeld de norm 'zie mij' gefaciliteerd. Door de invloedrijke positie van Sep in de groep werd zijn gedrag gekopieerd door andere leerlingen. Anne deed aan symptoombestrijding, waardoor ze achter de feiten aan liep met alle frustraties als gevolg.

Wat vertellen de objectieve gegevens?

Juf Anne en Amina bekeken samen de uitkomsten van de instrumenten die zij op school af hadden genomen; het 2D-sociogram en de leerlingvragenlijsten om de sociaal emotionele ontwikkeling van de leerlingen in beeld te brengen. Een 2D-sociogram maakt het mogelijk om 2 dimensies van sociale verbindingen en relaties in een groep zichtbaar te maken. Namelijk ten aanzien van de dimensies; 'vriendschap' en 'samenwerken'. Aan de leerlingen werd gevraagd met welke groepsgeenoot ze graag of juist niet graag samen spelen en/of werken. Het viel juf Anne op dat er verschillende subgroepjes in de klas aanwezig waren. Juf Anne kon door deze gegevens haar 3D-sociogram nog wat verder aanscherpen. Ook ontdekte ze dat Sep een aantal keren negatief gekozen werd door klasgenootjes, waarvan ook een aantal leerlingen die vaak bij hem in de buurt waren. Ze ontdekte, ondanks zijn invloedrijke plek in de groep, dat er leerlingen zijn die zijn gedrag als onprettig ervoeren, terwijl ze toch met hem omgingen en in zijn buurt verbleven. Als ze alleen het 2D-sociogram had gebruikt zou ze de invloedrijke rol van Sep niet goed in beeld hebben gekregen, omdat de derde dimensie 'invloed' met een 2D-sociogram niet gemeten wordt. Door de uitkomsten van beide instrumenten met elkaar te verbinden ontstond er een genuanceerd beeld van de drie dimensies in de groep. Uit de leerlingvragenlijsten bleek verder dat het welbevinden van Mats onvoldoende was, hij voelde zich niet prettig in de groep. Dat bevestigde haar vermoeden en daarom plaatste ze Mats onder de lastlijn in het 3D-sociogram. De vader van Mats had dit beeld in het 10 minuten gesprek bevestigd en ook Mats zelf had al eens huilend na de les aangegeven het niet meer prettig in de klas te vinden.

1.2 Rol van de leraar – Relatiedimensies

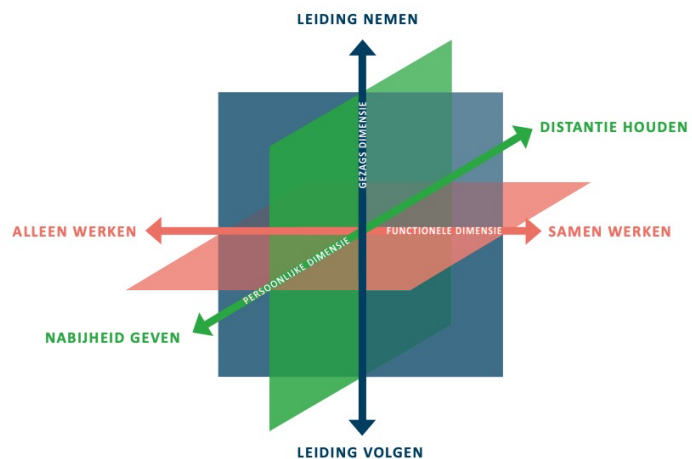
Naast deze analyse- en evaluatievragen over het gedrag van de leerlingen keken juf Anne en Amina ook naar het gedrag van Anne als leraar. Samen reflecteerden ze op de 'relatiedimensies' (Oldeboom et al., 2022). Dat deden ze aan de hand van de gemaakte filmbeelden en bekeken de rol, het handelen en de communicatie van Anne ten aanzien van de groep en een aantal specifieke individuele leerlingen, met veel invloed en macht in het bijzonder. Dat waren Sep vanuit zijn rol als normdrager en de vrienden van Sep; Hamza, Marlon, Kyano en Quin. Op de filmbeelden werd zichtbaar dat met name de *gezagsdimensie* van de relatie tussen Anne en de klas onder druk was komen te staan en er af en toe sprake was van schijngezag. Dat betekende dat Anne als leraar niet meer (echt) de 'touwjes in handen' had. Ze was vaak te laat met begrenzen van de aandacht en liet het onbedoeld ook toe. Ze telde bijvoorbeeld af van 5 naar 0 en bij 0 moest de klas klaar zitten voor het volgende

lesonderwerp. Amina liet in de nabespreking videobeelden zien waarbij het tussen de 15 en 30 seconden duurde voordat leerlingen stil waren. Sterker nog, pas als Anne 'boos' reageerde, werd de klas stil. Het aftellen was onbedoeld meer een 'vorm of trucje' geworden dan dat leerlingen snel opruimden en klaar gingen zitten voor het volgende lesonderwerp. Dat wat Anne zo graag wilde, een prettige sfeer in de groep en het werken aan de persoonlijke dimensie door een aardige en betrokken juf te zijn, resulteerde in het tegenovergestelde. Anne was terecht gekomen in een relatieparadox, een schijnbare tegenstrijdigheid.

Wat is de betekenis en de functie van het gedrag van de leraar?

Anne had samen met Amina verkend waar de behoefte van Anne voor het aangaan van een 'persoonlijke relatie' vandaan kwam en waarom ze een zwak voor Sep had. Niet als verwijt, maar om met mildheid haar 'blinde vlek' voor Sep te onderzoeken en te verkennen. Het waren complexe en intensieve gesprekken geweest. Na verloop van tijd was Anne tot de conclusie gekomen dat zij zichzelf sterk had geïdentificeerd met de thuissituatie van Sep. Dit

had ertoe geleid dat ze meer een 'vriendrol' op zich had genomen en minder de 'jufrol'. Haar goede bedoelingen hadden tot ongewenste effecten en een relatieparadox geleid. In haar lesvoorbereiding waren alle leerlingen voor haar gelijkwaardig, maar in haar praktische handelen had ze wel degelijk voorkeuren. Ze had onbedoeld het ongewenste schoolgedrag van Sep door de



Figuur 4: De drie relatiedimensies

vingers gezien en de behoefte aan aandacht van Sep gevoed. Sep had de regie, als het om aandacht vragen ging, (voor een deel) van haar overgenomen. Het had ertoe geleid dat ze achter de feiten aan was gaan lopen. Dit was haar 'blinde vlek'.

Het had Anne moeite gekost om de patronen in de groep en bij haarzelf te gaan herkennen en erkennen. Ze baalde ervan dat ze voor haar gevoel zo'n 'slechte juf' was geworden voor de hele klas. Maar het had haar, na een nacht slecht slapen, ook rust gegeven. Het had tot de erkenning geleid dat zij zelf als juf aan zet was en dat de sleutel tot verandering bij haar lag.

Fase 2: Doel & plan

2.1 Doel

Samen met Amina formuleerde Anne een lange- en kortetermijndoelstelling. Op de lange termijn wilden ze werken aan een veilig leer- en leefklimaat in de klas met een possibility atmosphere (Dokman et al., 2019). Zodat alle leerlingen optimaal tot leren en ontwikkelen konden komen. Anne wilde de norm 'zie mij' stap voor stap ombuigen en bijsturen naar de norm; 'Wij luisteren naar de juf en werken taakgericht aan onze opdrachten'. Uiteraard hebben de leerlingen recht op aandacht, maar met name ten aanzien van de taak, op het moment dat het Anne uitkomt en zij de regie kan (blijven) voeren op de ruimte in het klaslokaal. Tijd voor persoonlijke aandacht was er voor en na de lessen.

Het ombuigen en bijsturen naar de gewenste norm loopt door de hele les en schooldag heen, maar krijgt een ander accent tijdens de verschillende lesactiviteiten en fases van de les. Daarom formuleerden zij ook kortetermijndoelstellingen. Eén van de doelstellingen richtte zich op het voorbereiden van FRIS-lessen en leswisselingen (Oldeboom, 2020), dit noemen we ook wel de 'wat - lesvoorbereiding'. De andere doelstelling richtte zich op het uitwerken van als-dan-zodat-scenario's om te kunnen anticiperen op onverwachte gebeurtenissen in de les, de 'hoe - lesvoorbereiding'.

De doelstellingen die juf Anne samen met Amina formuleerden;

Langetermijndoel:

Ik wil een veilig leer- en leefklimaat in de klas met een possibility atmosphere creëren. Ik wil de norm 'zie mij' stap voor stap ombuigen naar de norm 'wij luisteren naar de juf en wij werken taakgericht (samen) aan onze opdrachten'. Dit doe ik door regie op ruimte te voeren en mijn lessen FRIS te maken (zie figuur 5).

Kortetermijndoelen:

Bij het formuleren van korte termijndoelen bedachten Juf Anne en Amina welke klaverbladen het meest zouden bijdragen aan het behalen van de lange termijndoelen. Amina vertelde dat het belangrijk is om goed te kijken of het werken aan deze doelen realistisch en haalbaar is in de tijd en ruimte die juf Anne heeft. Daarom prioriteerden ze samen en kozen ze voor de klaverbladen *Fysieke omstandigheden*, *Relatie* en *Structuur*. Bij *Relatie* focusten ze zich op de onderlinge leerlingrelaties en de relatie tussen de leraar en de leerlingen.

De relatie met ouders/verzorgers lieten ze voorlopig voor wat het was. Ook het klaverblad *Inhoud* vroeg niet om (extra) aandacht. Juf Anne had goed zicht op de niveaus in haar klas bij de verschillende onderwerpen en vakken en stemde daar haar aanbod op af. De verwachting was dat de focus op de andere drie klaverbladen een positief effect zou hebben op de inhoud en de resultaten. Ze zorgden ervoor dat de doelstellingen zoveel mogelijk aansloten bij de pedagogische visie van de school.

1. Ik maak mijn lessen FRIS door aandacht te hebben voor drie klaverbladen:

- **Fysieke omstandigheden:**
 - o Tijdens de lessen positioneer ik de leerlingen zo dat ik alle gezichten zie en daardoor grip krijg op de non- verbale interactie in de groep. Sep en zijn vrienden zet ik uit elkaar.
 - o Ik leg alle materialen klaar, zodat ik al mijn aandacht kan richten op de interactie tussen de leerlingen.
- **Relatie:** Ik wil de focus leggen op met name de gezagsrelatie door duidelijk, eerlijk en consequent te handelen, zonder de persoonlijke- en functionele relatie uit het oog te verliezen.
- **Structuur:**
 - o Ik wil de leerlingen structuur bieden door helder en duidelijk te zijn over wat ik verwacht van de leerlingen. Dat doe ik door mijn regels aan te laten sluiten bij de schoolregels. Via pictogrammen en korte tekst hangen ze zichtbaar aan de muur in het lokaal. Ik werk een escalatieladder uit om direct, eerlijk en consequent te kunnen handelen als er ongewenst schoolgedrag plaatsvindt.



Figuur 5: het didactisch klaverblad

2. Ik wil anticiperen op onverwachte gebeurtenissen in de groep, dat doe ik door alsdan-zodat-scenario's te formuleren.

2.2 Plan

Juf Anne en Amina werkten per klaverblad uit 'wat' ze gingen doen en schreven alsdan-zodat-scenario's uit om te kunnen anticiperen op onverwachte gebeurtenissen.

2.2.1 Wat- lesvoorbereiding: FRIS-les(sen)

Fysieke omstandigheden

Ten aanzien van de fysieke omstandigheden ging Juf Anne tijdelijk over op een busopstelling in plaats van de tafelgroepjes die ze tot nu toe had gebruikt in haar lokaal. Ze wilde alle gezichten naar het smartboard hebben en ze wilde grip krijgen op de blikken en non-verbale interactie tussen Sep en zijn vrienden. Sep kwam voor in de klas te zitten zodat de afstand tussen juf Anne en Sep bij de instructie klein was

en zij hem eenvoudiger kon bereiken. Bovendien werden de vrienden van Sep verder naar achteren gezet. Recht achter Sep met minimaal een tweetal er tussenin of in ieder geval zo dat oogcontact maken moeilijker werd. De onrust begon immers vaak door blikken van Sep naar zijn vrienden.

Daarnaast ging ze gebruik maken van vraagtekenblokjes voor álle leerlingen. En legde ze de dag van tevoren alle benodigde materialen voor de lessen al klaar. Zodat ze bij een leswissel of na een pauze niet hoefde te zoeken naar spullen en materialen. Dat waren momenten geweest waarbij ze geen oog had voor de klas, waardoor er ruimte ontstond om te ravotten. Verder zorgde ze voor een net en opgeruimd maar wel gezellig aangekleed lokaal met een goede werktemperatuur van 19 graden Celsius en voldoende frisse lucht.

Relatie tussen de leerlingen

Het pestgedrag, waar Mats last van kreeg, ontstond vooral in en door de onrust en chaos in het lokaal als juf Anne regie kwijtraakte. In vrije situaties zoals op het schoolplein gingen de leerlingen in 'vriendengroepjes' uiteen en viel er niemand buiten de boot en was er geen pestgedrag. Ze ging daarom(kort) aandacht besteden aan hoe goede klasgenoten met elkaar in het lokaal omgaan. Ze vertelde dat leerlingen vrienden van elkaar kunnen worden, maar dat dat uiteraard niet hoeft. Anne besepte vooral dat de onrust/chaos en het pesten met name door haar eigen rol en handelen was ontstaan. Tenslotte wilde Anne middels een kindgesprek en een gesprek met zijn ouders onderzoeken wat Mats nodig had om weer met plezier naar school te kunnen.

Relatie leraar en leerlingen

Anne wilde werken aan de 'juiste mix' tussen de drie relatiedimensies. Met name de gezagsdimensie stond onder druk en Anne wilde daar meer de focus op leggen. Ze was de regie immers kwijtgeraakt en die wilde ze weer terugpakken. Niet door boos te worden of (te veel) macht in te zetten, maar door duidelijk, eerlijk en consequent te handelen. Ze introduceerde opnieuw de gedragsregels die ze door de gehele school hanteerden. Ze hing ze op voorin de klas. Ze had ze met de leerlingen besproken, alle leerlingen konden zich erin vinden en hadden hun handtekening eronder gezet (klaverblad *structuur*). De regels waren nu afspraken geworden. Ze wilde de leerlingen dagelijks aan deze regels en afspraken herinneren en samen met hen reflecteren op gewenst en ongewenst schoolgedrag. Specifiek ten aanzien van Sep en zijn vrienden. Anne besepte dat Sep en zijn vrienden 'gewoon' de ruimte pakten die zij hen onbewust had geboden. Ze begreep beter de betekenis en functie van zijn gedrag en de onderliggende behoefte en oorzaak, maar dat was geen reden om er ook begrip voor te hebben en het ongewenste schoolgedrag van Sep (toch) door de vingers te zien. Dat had immers tot haar inconsequente handelen geleid. Ze wilde ook waken om hem niet te beschuldigen. Er zat geen slechte intentie achter het gedrag van Sep.

Om ook aandacht te blijven houden voor de persoonlijke dimensie van de relatie, ging ze bij elke binnenkomst bij de deur staan om de leerlingen welkom te heten. Ze ruimde ook tijd in voor 1 op 1 gesprekjes met leerlingen in de pauze en na schooltijd.

Structuur

Zoals beschreven bij het plan met betrekking tot het klaverblad relatie, wilde Anne de focus leggen op de gezagsrelatie door bestaande en bekende regels beter te gaan toepassen en er zo consequent mogelijk naar te handelen. Doordat ze beter wist wat ze wel wilde zien, hoopte ze beter haar (onder)grens te kunnen bewaken ten aanzien van ongewenst schoolgedrag. Op *papier* was dat binnen school goed op orde. Er werd onderscheid gemaakt tussen sanctiewaardig en grensoverschrijdend gedrag. Met sanctiewaardig gedrag doelde de school op gedragingen als te laat komen, door de klas lopen of praten tijdens de uitleg terwijl het stoplicht op rood staat. De consequenties waren passend en proportioneel. Bij grensoverschrijdend gedrag doelde de school op (ernstig) ongewenst schoolgedrag in de klas. Denk aan expres spullen stuk maken, gooien met een stoel, pestgedrag naar medeleerlingen, grote mond naar de leraar, weigeren aan de slag te gaan et cetera. Met Amina werkte Anne uit welke gedragingen binnen de groep sanctiewaardig en grensoverschrijdend waren. Vervolgens bespraken ze welke opvoedkundige consequenties passend, proportioneel en haalbaar qua uitvoering zouden zijn. Een opvoedkundige consequentie heeft als doel om steun en sturing te geven (Jolles, 2022). Daarom maakten ze gebruik van het herstelgesprek (Beerten & van Waterschoot, 2020). In een herstelgesprek wordt het ongewenste schoolgedrag besproken. Wat is er gebeurd en op welke wijze kan eventuele materiële, emotionele en/of relationele 'schade' worden hersteld. En wat heeft de leerling nodig om stap voor stap het gewenste schoolgedrag te laten zien en aan te leren.

Amina en Anne verwerkten vervolgens de uitkomsten in een 'escalatieladder' (Dokman et al, 2019., p.121; Glasl, 1982). Ze werkten uit wat passende opvoedkundige consequenties waren, maar ook welke steun (van collega's, ouders/verzorgers of andere betrokkenen) Anne nodig had in de voor haar lastige situaties. Door dit samen uit te werken kon Anne duidelijk en concreter zijn in haar verwachtingen en ongewenst schoolgedrag zo veel mogelijk voor zijn. Ze ging gewenst schoolgedrag nog sterker voorleven en leerlingen hiertoe actief stimuleren. Wanneer er toch nog ongewenst schoolgedrag zou voorkomen, wist ze nu welke stappen ze kon zetten. Samen spraken ze af dat juf Anne terecht zou kunnen bij Amina wanneer ze steun zocht bij het voorkomen van en omgaan met ongewenst schoolgedrag.

2.2.2 Hoe- lesvoorbereiding: Als-dan-zodat-scenario's middels de [www-gegevens](#)

Het hierboven beschreven plan gaat over hetgeen *wat* juf Anne van plan is te gaan doen. Amina werkte met juf Anne ook als-dan-zodat-scenario's uit. Door deze uit te werken dacht juf Anne heel gericht na over *hoe* zij het plan zou gaan uitvoeren en *hoe* zij haar handelen en communicatie tijdens de les- en leswisselingen gericht kan afstemmen op de leerlingen en hun gedrag, *zodat* ze stap voor stap kan toewerken naar het gewenste schoolgedrag. Ze kozen ervoor om te beginnen met het uitwerken van als-dan-zodat-scenario's tijdens de instructie. Daar ontstond vaak de meeste onrust. Juf Anne keek samen met juf Amina naar filmbeelden. Amina stelde haar de volgende vragen om samen de als-dan-zodat-scenario's te kunnen formuleren.



1. **Waarnemen**; wat zie je? Anne schreef op welk ongewenst schoolgedrag er zichtbaar werd tijdens de instructie en hoe ze dat wilde waarnemen.



2. **Wanneer** zie je het en **wanneer** wil je handelen? Anne schreef op wanneer dit gedrag zichtbaar was en op welk moment ze wilde gaan handelen en communiceren.



3. Op welke **wijze** wil je reageren? Anne beschreef op welke wijze zij wilde reageren; fysiek, non- verbaal en/of verbaal.



4. Welk gedrag wil je zien? Het gaat over **waarheen** en de richting waarin het gewenste schoolgedrag zich dient te ontwikkelen in lijn met de identiteit, pedagogische en onderwijskundige missie en visie van de school. Anne schreef op welk gewenst schoolgedrag ze concreet wilde zien.

Anne en Amina beschreven de scenario's in relatie tot de korte- en langetermijndoelstelling. Door de als-dan-zodat-scenario's te formuleren was Anne beter voorbereid op de *'te verwachten onverwachte gebeurtenissen'*. In deze casus krijgt de rol en invloed van Sep en zijn vrienden de voornaamste aandacht, maar dat kan bij elke casusuitwerking een andere focus krijgen vanwege een andere uitkomst van een analyse, andere leraren of een andere school, wijk of regio.

De www- gegevens

Om de als-dan-zodat-scenario's volledig uit te werken maakten Amina en juf Anne gebruik van de www-gegevens (waarnemen, wanneer, wijze, waarheen) om startend vanuit welk gedrag ze niet wilde zien, haar concrete handelen en communicatie vorm te geven.



Waarnemen en wat zie je?

Juf Anne en Amina keken de filmbeelden terug van de rekeninstructie. Op de beelden werd zichtbaar dat 'zachtjes fluisteren' onbedoeld en onbewust niet als 'door de instructie heen praten' werd gezien door Anne. Ze bespraken samen welke minisignalen van Sep of één van zijn vrienden aanleiding konden geven voor de norm 'zie mij'. Ze zagen dat Sep regelmatig *opkeek van het werk, zich omdraaide, onderuitzakte, (hard) zuchtte/geluidjes maakte of oogcontact maakte met andere jongens. De andere jongens namen soms de geluidjes en houding van Sep over.*



Wanneer zie je het en **wanneer** wil je handelen?

Ze zagen de gedragingen van hierboven regelmatig terugkomen bij Sep en in mindere mate bij de andere jongens tijdens de *rekeninstructie*. Terwijl juf Anne aan het uitleggen was en soms iets op het bord schreef waren de gedragingen aanwezig. Sommige van de gedragingen werden gezien door Juf Anne, maar soms zag zij het ook niet. Soms reageerde ze erop en soms ook niet. Ze handelde vaak te laat. Als het hierboven beschreven ongewenste schoolgedrag zich voordeed, dan wilde ze direct reageren.



Op welke **wijze** wil je reageren?

Amina liet juf Anne zien dat je bij het formuleren van een als-dan-zodat-scenario onderscheid kunt maken tussen drie verschillende vormen van reageren, communiceren en handelen. Bij het kijken van de filmbeelden letten Amina en juf Anne dan ook op welke wijze juf Anne reageerde op 'wat niet' gedrag.

Verbaal



Non- verbaal



Fysiek



Zo ontdekte Anne dat ze *non-verbaal* mild was voor Sep. Ze toonde een glimlach terwijl ze verbaal liet weten dat ze dat *eigenlijk* liever niet had dat hij dat deed. Haar wens was om congruent te zijn in verbaal en non- verbaal handelen. Ook hadden ze ontdekt dat Sep het woordje 'eigenlijk' opvatte als 'maar nu mag het dus wel van je' en ging vriendelijk lachend en subtiel door met wat hij aan het doen was (*verbaal*). Ze wilde zo concreet mogelijk communiceren en wilde daarom meer 'hoekig en direct communiceren'. Dat wil zeggen dat er zo min mogelijk ruis of interpretatieruimte ontstaat in de communicatie. Nu hoorde Anne op de filmbeelden terug dat ze zei; 'dat doe je toch thuis ook niet' of 'doe eens normaal'. Maar wat is dan 'normaal'? Ze wilde ervoor zorgen dat ze geen ruimte-latende-woorden gebruikte zoals; *even, straks, zo meteen, eigenlijk, normaalgesproken* et cetera. Ze wilde direct en verbindend communiceren en het hebben over een opdracht voor Sep zonder daarbij bot of boos te doen. Ze wilde geen vragen-die-geen vragen zijn stellen (denk aan; *wil je je boek er bij pakken?, zou je willen gaan opruimen?, kun je daarmee stoppen?*) of via-via-interventies gebruiken (Dokman, 2022). Dat zijn interventies die gericht zijn op leerlingen die al goed bezig zijn als voorbeeld aan te halen ('Ik zie Aisha en Mats al goed klaarzitten!'). In de hoop en met de verwachting dat andere leerlingen ook graag complimenten willen hebben en dus begrijpen dat ze op moeten schieten met bijvoorbeeld opruimen.



Wat wil je zien (waarheen)?

Juf Anne vond het belangrijk dat alle leerlingen naar haar instructie luisterden. Dat betekent dat ze allemaal met het gezicht naar haar toe zitten, luisteren en vragen beantwoorden door de vinger op te steken. Als de kinderen zelf een vraag hadden wilde ze dat zij het vraagtekenblokje op tafel legden en hun vraag opschreven. Ze wilde bij *waarheen* concreet zijn in haar gedragsverwachtingen in wat ze wél wilde zien.

Juf Anne communiceerde deze verwachtingen met de groep én voerde een 1-op-1-gesprek met Sep. Ze benoemde naar hem, zo waardevrij mogelijk, dat ze zag dat hij de meeste invloed had in de klas. Ze beschreef een situatie waar zijn gedrag een gewenst effect had gehad op de klas, de kwaliteit van de les en op haar als juf. Maar ze gaf ook aan dat Sep bij een rekenles was begonnen met een piepgeluidje, dat daarna al zijn vrienden dat twee keer zo hard hadden gedaan, dat Anne behoorlijk boos had moet worden, dat dit de (werk)sfeer en kwaliteit van de rekenles niet ten goede was gekomen en dat Anne het ook als onprettig had ervaren. Ze had tegen Sep gezegd dat ze extra op hem ging letten (betrokken toon). Ze had hem bewust gemaakt van zijn kwaliteiten en verteld welk gedrag ze van hem wilde zien. Ook besprak ze met hem welk gedrag ze niet meer wilde zien. Ze had onderstaande als-dan-zodat-scenario's globaal met Sep doorgesproken. Ze wilde Sep zeker aandacht geven, maar vooral als hij goed met de taak bezig was. En of het dan lukte of niet dat was niet zo belangrijk. Zijn best doen en luisteren naar haar als juf wel.

De als-dan-zodat-scenario's van de rekenles uit het startvoorbeeld van deze casus, met als doel schoolgedrag terug te zien zoals hierboven beschreven.

1. *Als ik instructie geef (wanneer), dan houd ik Sep voortdurend in de gaten (wijze), door vlakbij zijn tafel mijn uitleg te geven (wijze: fysiek).*
2. *Als Sep of één van zijn vrienden opkijkt van het werk/zich omdraait/ onderuitzakt (waarnemen), tijdens mijn instructie (wanneer), dan zoek ik direct oogcontact met hen (wijze: non-verbaal) en zeg 'NEE' of 'NEE, Sep' (wijze: verbaal). Als de leerling oogcontact maakt, dan wil ik bij voorkeur fysiek dicht in zijn buurt zijn, mezelf groot maken (wijze: fysiek) en hem blijven aankijken. Op die manier wil ik hem eraan herinneren dat ik dit schoolgedrag niet wil zien.*
3. *Als Sep of één van zijn vrienden tijdens de instructie (wanneer) niet op mijn non- verbale en verbale reactie reageert (waarnemen), dan wil ik concreet mijn verwachtingen uitspreken (wijze: verbaal); 'terug aan de slag, je bent goed bezig en nog 5 minuten volhouden' (op een kalme, rustige en zelfverzekerde toon).*
4. *Als een leerling door mijn instructie (wanneer) heen praat of geluid maakt (waarnemen), dan leg ik de instructie stil, begrensd het door de uitleg heen praten en herinner ik de hele klas aan de geldende regel. Wanneer dit nog*

een keer gebeurt laat ik die betreffende leerling(en) 5 minuten van de pauze binnen blijven (*wijze*).

5. *Als één van de leerlingen toch een vinger op steekt of een vraag stelt (waarnemen), dan zeg ik 'NEE, punt!' (wijze: verbaal).*
6. *Als de leerlingen gewenst schoolgedrag vertonen (waarheen) dan vertel ik de groep dat dit het schoolgedrag is dat ik wil zien tijdens de instructie (wanneer), ik geef daarbij voorbeelden van schoolgedrag van leerlingen en wijs naar de afspraken op het bord (wijze: verbaal en fysiek), Zodat de leerlingen zich stap voor stap in de richting (waarheen) van de gewenste situatie ontwikkelen.*

Hoe monitoren we het plan en weten we of de doelstellingen zijn behaald?

Om te kunnen volgen of het plan daadwerkelijk bijdroeg aan de lange termijn doelstelling spraken juf Anne en Amina af dat zij gedurende acht weken een aantal keer kwam observeren in de groep. Amina zou dan filmbeelden maken en deze met juf Anne nabespreken. Ze controleerden de voortgang van de korte termijndoelen. Middels de geformuleerde als-dan-zodat-scenario's konden zij de beelden heel gericht met elkaar nabespreken door de les te evalueren en te reflecteren op het handelen van juf Anne en het effect daarvan op de groep en de kwaliteit van de les. Zodat het handelen en communiceren van juf Anne er toe leidt dat de leerlingen het gewenste schoolgedrag laten zien, op de gewenste manier aan de taak gaan werken en tot het gewenste resultaten en/of ontwikkeling leidt.

Aan het einde van de periode evalueerden zij de lange termijn doelstelling door oudergesprekken en kindgesprekken te voeren, opnieuw een groepsanalyse te doen en het 2D sociogram en de leerlingvragenlijsten af te nemen.

3

Reflectie - Kortetermijn doelstelling

Fase 3: Interventie en monitoring

Vallen en opstaan

De ontwikkeling van Anne ging met vallen en opstaan. Er waren, zeker in het begin flink wat hobbels en tegenvallers. Zo was Anne in het begin vaak te laat met ingrijpen. Het had geholpen om met Amina gericht naar de filmbeelden te kijken en te reflecteren op de geformuleerde als-dan-zodat-scenario's. Zo ontdekte ze dat ze vaak twijfelde of één van de jongens een echte (inhoudelijke) vraag stelde of uit was op 'aandacht'. Ze ontdekte dat ze soms haar overzicht kwijtraakte als ze een individuele andere leerling ging helpen, waardoor 'zie mij' alweer begonnen was. Ze gebruikte nog te veel ruimte-latende-woorden als 'eigenlijk', 'normaal gesproken', 'in principe', et cetera, waardoor met name Sep en zijn vrienden toch ruimte vonden om door te gaan. Het 'hoekig communiceren' van een opdracht vond ze in het begin lastig, omdat het voor haar toch gelijk stond aan 'bot en boos'. Langzaamaan voelde

ze dat ze meer regie op de ruimte (terug)kreeg. Door de aanpassing in *de fysieke omstandigheden* en door Sep vooraan in de bus-opstelling te zetten waren de (directe) zichtlijnen met zijn vrienden weggenomen. Doordat hij vooraan zat was ze goed in staat het geformuleerde als-dan-zodat-scenario's tot uitvoering te brengen. Ze kon sneller, concreter en adequater reageren en had hierdoor meer invloed op Sep gekregen vanwege de fysieke nabijheid en het feit dat hij minder bijval kreeg van zijn vrienden.

Anne zette stevig in op het klaverblad *structuur en relatie* door concrete gedragsverwachtingen uit te spreken naar de groep en de leerlingen aan te spreken wanneer ze zich hier niet naar gedroegen. Door het werken met een escalatieladder wist Anne beter hoe ze om wilde gaan met sanctiewaardig en grensoverschrijdend gedrag. Ze was nu voorbereid en wist wat de consequenties voor de leerlingen waren. Het voelde soms 'streng', maar ze zag in dat het duidelijk kader ervoor zorgde dat de leerlingen precies wisten waar ze aan toe waren en dat zij dat juist prettig vonden. Het reflecteren met de leerlingen op situaties waar ongewenst schoolgedrag plaatsvond maakte dat ze samen konden leren en konden nadenken over welk schoolgedrag zij in de toekomst wél konden laten zien. Hierdoor waren er minder ongewenste lesverstoringen en was de *gezagsdimensie* van de relatie tussen haar en de klas versterkt.

4

Reflectie - Langetermijn doelstelling

Fase 4: Delen = vermenigvuldigen (evalueren)

Langetermijn doelstelling

Anne en Amina wilden toewerken naar een veilig leer- en leefklimaat met een possibility atmosphere zodat alle leerlingen optimaal tot leren en ontwikkelen konden komen. Anne wilde de norm 'zie mij' stap voor stap ombuigen en bijsturen naar de norm: 'wij luisteren naar de juf en werken taakgericht aan onze opdrachten'.

De sfeer onderling was langzaam verbeterd en er was minder sprake van akkefietjes en pesterijen onderling. Bovendien werd haar gezag langzaam steviger en kreeg ze het gevoel dat ze langzaam de regie op ruimte aan het terugpakken was. Het aftellen werd nu 5 seconden. Dan moest je ook klaar zitten. Was je niet klaar bij 0, dan moest je even blijven zitten voordat je pauze mocht houden. In het begin waren dit wel 4 of 5 leerlingen, maar nu gebeurde het bijna nooit meer. Bovendien was de opvoedkundige consequentie proportioneel. Met 5 minuten mochten ze naar buiten, maar inmiddels was 5 seconden aftellen de routine geworden. De vader van Mats gaf tijdens het laatste 10 minuten gesprek aan dat Mats weer met plezier naar school ging en hij had thuis gezegd dat de sfeer zo veel beter was geworden in de klas.

Tijdens een studiedag koppelden juf Anne en juf Amina de aanpak, uitvoering en ontwikkeling van Anne terug aan alle collega's binnen school. Anne had dat best spannend gevonden, maar haar collega's hadden heel positief gereageerd. Sterker nog, bij meer groepen was 'zie mij' een dominante norm binnen school. Het delen werd zelfs vermenigvuldigd en droeg ook bij aan een veilig klimaat en een professionele cultuur in de school onder de onderwijsprofessionals.

Naast dit casusartikel werken we meer casussen uit. Voordeel van het uitwerken van casussen is dat de lezer een concrete en praktische uitwerking kan lezen. Nadeel is wel dat erin een specifieke casus ook andere keuzes hadden kunnen worden gemaakt en elke casus en situatie ook unieke elementen bevat. We suggereren immers geen maakbaarheid.

Mocht je meer informatie willen hebben over de fases van het Groepsdynamisch Werken en Ik in de Wij (Dokman et al., 2019), het didactisch klaverblad (Oldeboom, 2020), de relatieparadox (Oldeboom et al., 2022) of andere ondersteunende publicaties, ga naar: <https://burowijzicht.nl/publicaties/>

Redactie Sabine Jeurnink

Bronnen

- Beerten, M., & van Waterschoot, T. (2020). *Herstelgericht handelen Groeikansen voor de hele school*. Gompel & Svacina Antwerpen.
- Bennet, T. (2022). *Regie in de klas*. Uitgeverij Phronese.
- Biesta, G. (2019). *What kind of society does the school need? Redefining the democratic work of education in impatient times*. *Studies in Philosophy and Education*, 38(6), 657-668.
- Brandsma, B., (2016). *Polarisatie. Inzicht in de dynamiek van wij-zij denken*. BB Media. Schoonrewoerd.
- Dokman I., Beusekom, R., Oldeboom, B. & Pepping-Poot, A. (2018). *Ik in de Wij. Groepsdynamisch Werken in het onderwijs*. Lelystad: L&Ving Factory.
- Dokman, I., (2021). *Keurige Kinderen. De juf als joker*. Masterthesis USBO Universiteit Utrecht.
- Donkers, A. & Verhulst, A., (2014). *Klimaatschaal Handleiding*. Orthopraktijk Ad Donkers en Ad Verhulst. Uden.
- El Hadoui, I., Slotman, M., Hammond, M., Mudde, A., Schouwenburg, S., El-Akabawy, Z. (2019). *Switchen en Klimmen. Over het switchgedrag van leerlingen en de klim op de schoolladder in een grootstedelijke omgeving*. Uitgever van Gennep. Amsterdam
- Glasl, F. (1982). *The Process of Escalation and Roles of Third Parties*. *Conflict Management and Industrial Relations*. G. B. J. Bomers and R. B. Peterson. Boston, MA, Kluwer-Nijhoff Publishing: 119-140.
- Hollingsworth, J., Ybarra, S., (2020). *Expliciete Directe Instructie 2.0 (EDI)*. Pica/Abimo. Huizen.
- Jolles, J. (2022). *Over leren, welbevinden en het brein: handvatten voor het onderwijs*. Van twaalf tot achttien, december 2022
- Koekoek, J., Dokman, I., Walinga, W. (2014) *Sportspelen*. Boom Lemma Uitgevers Den Haag.
- Martin, J. (2004). *Organizational culture, Research Paper nu. 1847*. Stanford Graduate School of Business.
- Moreno, J. L. (1951). *Sociometry, Experimental Method and the Science of Society. An Approach to a New Political Orientation*. Beacon House, Beacon, New York.
- Oldeboom, B. (2020). *Klassenmanagement en groepsdynamiek*. *Jeugd in School en Wereld (JSW)*. Jr 2020, nr 10. pp. 33-37. Amersfoort: Thieme Meulenhoff.
- Oldeboom, B., Dokman, I., & Van Beusekom, R. (2022). *Een relatieparadox in het onderwijs*. Uitgave in eigen beheer. <https://burowijzicht.nl/2021/01/14/een-relatieparadox-in-het-onderwijs/>.