

# Geen berisping zonder richting (1)

*De ondergrens van gewenst schoolgedrag en omgang met interpretatieverschillen*

Ivo Dokman en Roel van Beusekom

Feyza en Martin raken tijdens een tussenuur in gesprek met elkaar in de personeelskamer. Ze zijn beiden leraar en werkzaam op een middelbare school met 1100 leerlingen in een grote stad in Nederland. Feyza geeft het vak Frans en Martin het vak wiskunde.

## Introductie

*'Pfff, ik erger me aan het feit dat leerlingen uit klas TL1B thuis niet opgevoed worden!'*, zegt Martin. *'Wat bedoel je daarmee te zeggen?'*, vraagt Feyza. *'Nou, ze tonen bijvoorbeeld geen respect voor mij!'*, zegt Martin. *'Hoe bedoel je dat?'*, vraagt Feyza. *'Nou, ik zou vroeger nooit zo brutaal reageren naar een leraar of steeds door de instructie heen praten'*, zegt Martin. *'Oké, brutaal is nog een breed te interpreteren begrip'*, zegt Feyza, *'maar door de instructie heen praten is concreet, irritant en herkenbaar.'* *'Ja'*, zegt Martin, *'ze doen voortdurend wat ze zelf willen. Ze komen al schreeuwend en duwend mijn lokaal binnen, gooien met hun tas door het lokaal, schrijven op de tafels, gaan niet aan de slag als ze dat moeten en zo kan ik nog wel even doorgaan.'* *'En nou weet ik wel'*, zegt Martin, *'dat onze collega's Kenzo en Amira een groepsdynamische analyse hebben gemaakt. Daaruit kwam naar voren dat de sociale norm is: 'ik maak het zelf uit'. Het bijbehorende en onderliggende patroon van 'eigen gang gaan' merk ik dus. Het groepje met Faldir, Asli, Anouk, Jeroen en Amir draagt dit uit. Amir is op een strategische wijze de leider en normdrager van de klas, maar ik vind dat we ze harder aan moeten pakken. Dit kan zo écht niet langer en de acties en interventies die we hebben afgesproken werken in de praktijk voor geen meter!, sluit Martin gefrustreerd af.*

De afgelopen jaren horen we regelmatig van leraren<sup>1</sup> dat een veilig en prettig klasklimaat onder druk komt te staan door ongepast, ongewenst, verkeerd of soms zelfs crimineel gedrag van leerlingen en/of hun ouders/verzorgers. Het pedagogische en onderwijskundige handelingsrepertoire van individuele leraren en hun klassenmanagementvaardigheden lijken soms niet (meer) voldoende toereikend. Het lukt dan niet meer om een passend antwoord te formuleren met betrekking tot (groeps)gedrag van leerlingen of de rol die hun ouders/verzorgers spelen in het contact en in de samenwerking met school.

In een reeks van drie artikelen leggen we de focus op het ontwikkelen, aanmoedigen en stimuleren van gewenst schoolgedrag in samenhang met het begrenzen, bijsturen en berispen van ongewenst of verkeerd gedrag. Vandaar de overkoepelende titel van de artikelenreeks: *Geen berisping zonder richting*. Scholen en onderwijsprofessionals neigen, door de (toegenomen) handelingsverlegenheid, om vanuit emotie en/of machteloosheid eenzijdig te focussen op het negatieve gedrag. Net als dat Martin vindt dat klas 1TLB 'harder' aangepakt moet worden,

---

<sup>1</sup> Het kunnen ook ondersteunende en leidinggevende professionals zijn

Uitspraken als ‘harder aanpakken’ worden in de praktijk meestal vanuit onmacht geuit, en zijn (vaak) niet helpend om te werken aan een positief en veilig leer- en leefklimaat in de klas. Opvoedkundige sancties of consequenties kunnen onderdeel zijn van de schoolaanpak om te werken aan een veilig en prettig klasklimaat voor alle leerlingen en betrokken leraren. Maar het woord ‘opvoedkundig’ zegt het al. Welk schoolgedrag wil je dan wél zien en hoe wil je daar gericht aan werken met elkaar? Te veel nadruk leggen op begrenzen en straffen kan namelijk het ongewenste gedrag versterken bij leerlingen. Het kan tot weerstand, onduidelijkheid en emotie leiden bij leerlingen. Bovendien kan het de motivatie van betrokken leraren aantasten, omdat de nadruk eenzijdig op het ‘straffen’ en het gevoel van ‘politieagent’ spelen komt te liggen.

## Ondergrens, interpretatieverschillen en (gezamenlijk) gezag

*‘Ik ben met je eens dat we aan de slag moeten’, zegt Feyza. ‘Maar een groepsdynamische analyse heeft volgens mij pas meerwaarde als je weet waar je naartoe wil. Dus welk gedrag wil je zien? Je kunt niet alleen maar sanctioneren. Dáár moeten we het over hebben!’*, vervolgt Feyza. *‘Oké’, zegt Martin tegen Feyza, ‘ik begrijp wat je bedoelt, maar dat is veel te veel voor één teamvergadering. Is het een idee om met elkaar door te praten over de gerichte acties en interventies die nu op papier staan en onze ondergrens in de praktijk voor 1TLB? Want volgens mij is er niet zo veel mis met de besproken acties of interventies, maar geeft iedereen er zijn of haar eigen draai aan en lijkt iedereen andere eisen of prioriteiten te stellen aan of verwachtingen te hebben van het minimaal gewenste gedrag van 1TLB. Dat lijkt een nuance maar maakt volgens mij een wereld van verschil’, sluit Martin af.*

In dit eerste artikel besteden we aandacht aan de gemeenschappelijke bepaling van de ondergrens met betrekking tot gewenst schoolgedrag (zie figuur 1). Het

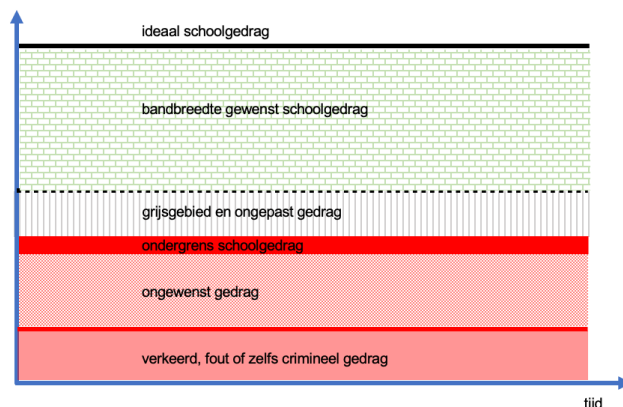
formuleren van de ondergrens doen we aan de hand van het FRIS-model (zie figuur 2). Ten tweede richten we ons op interpretatieverschillen die kunnen ontstaan tussen de betrokken leraren, ondersteunende en leidinggevende professionals. De gerichte acties en interventies op papier kunnen verschillend worden geïnterpreteerd. Als laatste gaan we in op het gezamenlijke gezag.

Wanneer en in welke mate is er

sprake van autonoom professioneel handelen van een leraar en wanneer en in welke mate is er sprake van gezamenlijkheid en het functioneren als team?

## Ondergrens

*‘Oké’, zegt teamleider Samira, ‘we hebben volgens mij verschillende beelden en interpretaties van de acties en interventies die nodig zijn voor klas 1TLB. En volgens mij ook over hoe we dat willen gaan doen en wanneer we tevreden zijn over het gedrag van de leerlingen. Welk concreet schoolgedrag willen we minimaal zien en wat mogen we minimaal*



Figuur 1: (on)gewenst schoolgedrag in beeld

verwachten van leerlingen in 1TLB? 'Ja', zegt Zara (leraar geschiedenis), 'ik bedoel, ze slopen nu spullen en materialen (Fysieke omstandigheden), pesten elkaar of maken elkaar belachelijk in mijn ogen (Relatie tussen leerlingen), hebben tegen mij een grote mond en doen niet goed wat ik van ze vraag (Relatie tussen leraar en groep/leerlingen), gaan hun eigen gang tijdens de lessen (Inhoud) en ze overtreden schoolregels bij de vleet (Structuur).'

De exacte ondergrens van schoolgedrag kan duidelijk en concreet geformuleerd worden aan de hand van de vier aspecten van het FRIS-model (Oldeboom, 2020). Focus op (on)gewenst gedrag kan ondersteunend zijn om de basis op orde te krijgen. Welk schoolgedrag wil je minimaal wél zien en welk gedrag wil je niet (meer) zien?

Het FRIS-model is in eerste instantie ontwikkeld om leraren te ondersteunen bij het voorbereiden van en te werken aan F.R.I.S.-lessen. De afkorting **F.R.I.S.** staat voor de vier klaverbladen: **F**ysieke omstandigheden, **R**elatie, **I**nhoud en **S**tructuur. Het FRIS-model kan ook ondersteunend en richtinggevend zijn om vanuit pedagogisch perspectief *gewenst* schoolgedrag én *ongewenst* gedrag concreet te formuleren, om vervolgens expliciete gedragsverwachtingen naar leerlingen en hun ouders/verzorgers uit te dragen. Een school kan onderstaande aspecten als onderlegger gebruiken om het gedrag concreet en op maat te beschrijven voor de eigen school, uitdaging en situatie. Het gewenste én ongewenste gedrag kan globaal, maar ook gedetailleerd worden uitgewerkt afhankelijk van wenselijkheid, nut en/of noodzaak.



Figuur 2: het FRIS-model

### *Fysieke omstandigheden*

Doel: zorgvuldig omgaan met spullen en materialen van school, leraren, medeleerlingen en eigen spullen.

Wat wil je (minimaal) wel zien: gebruik materialen en spullen van school, andere leerlingen, leraren en van jezelf, waar ze voor bedoeld zijn. Houd materialen en spullen heel en leg het netjes, na gebruik, terug op de plek waar het vandaan komt.

Wat wil je niet zien: bewust stuk maken van spullen en materialen, aan spullen van medeleerlingen zitten, onzorgvuldig handelen (gooien met boeken bijvoorbeeld). Bekladden of bekrassen van spullen, kauwgom plakken onder de tafel is niet toegestaan et cetera.

### *Relatie*

Doel: respectvol omgaan met school- en klasgenoten, medewerkers of externe professionals in en rondom school. Het klaverblad Relatie bestaat uit twee aspecten: de onderlinge relatie tussen school-en klasgenoten en de relatie tussen leerlingen en de leraren in de school.

1. Wat wil je (minimaal) wel zien: onder respectvol verstaan we dat leerlingen met elkaar kunnen samenwerken in het kader van de lesinhoud of -activiteiten binnen of buiten de school (klassenuitje, excursie, kamp). Leerlingen hoeven geen vrienden te zijn of te worden met hun school- of klasgenoten. Uiteraard kan en mag er vriendschap ontstaan, maar goede school- en klasgenoten gaan in ieder geval respectvol met elkaar om op sociale media, op het schoolplein, in de aula, gangen/toiletten en in het lokaal.  
Wat wil je niet zien: goede school- en klasgenoten schreeuwen niet tegen elkaar. Ze schelden en pesten niet. Sluiten geen school- of klasgenoten (actief) buiten. Elkaar bespugen, slaan of anderszins opzettelijk schade toebrengen of belachelijk maken (ook niet buiten school via sociale media bijvoorbeeld) is niet toegestaan.
2. Wat wil je (minimaal) wel zien: op welke (respectvolle) wijze gaat een leerling om en werkt de leerling samen met de leraren in de school en vice versa. Leerlingen luisteren naar de leraren in de school. Ze voeren opdrachten zo goed mogelijk uit en doen hun best. Leraren zijn zich bewust van hun rol als professional en gaan zorgvuldig om met de formele en gelegitimeerde gezagspositie die zij bekleden. Zij handelen vanuit het professionele omgangsprotocol met leerlingen en hun ouders/verzorgers.  
Wat wil je niet zien: in de omgang tussen leerlingen en leraren en vice versa, wordt niet tegen elkaar geschreeuwd of op andere onfatsoenlijke manieren met elkaar omgegaan. Denk aan pesten, spugen, slaan, bedreigen, intimideren, chanteren et cetera.

### *Inhoud*

Doel: het leren en ontwikkelen van leerlingen optimaliseren

Wat wil je (minimaal) wel zien: leerlingen maken hun huiswerk, doen actief mee, ze stellen vragen en gaan zo goed en zo snel mogelijk aan de slag met de opdrachten en de lesstof. Een leerling kan een vraag stellen ter verduidelijking van de opdracht of bijvoorbeeld om door te mogen werken of extra uitdagende lesstof te krijgen.

Wat wil je niet zien: een leerling heeft altijd rekening te houden met de medeleerlingen, de lesdoelen en -inhoud en het welbevinden en functioneren van de leraar. Je kunt niet tijdens de les iets anders doen dan de leraar van je verwacht of ervoor kiezen om niets doen in de les.

### *Structuur*

Doel: duidelijkheid bieden voor leerlingen (en leraren). Bijvoorbeeld door organisatorische aspecten en (school)regels.

Wat wil je (minimaal) wel zien: de leraar is degene die de formele gezagspositie heeft om het sociale verkeer in de klas in goede banen te leiden, de pedagogisch conciërge in de gangen en kantine en de school- of teamleider breder in de school. Regels en afspraken hebben als doel om bij te dragen aan rust, duidelijkheid en veiligheid voor álle leerlingen én leraren in en rondom de school (zie bijlage 2).

Wat wil je niet zien: leerlingen overtreden geen regels, afspraken, procedures en protocollen.

Het formuleren van de concrete ondergrens, aan de hand van de vier aspecten van het FRIS-model, is de eerste stap in de gewenste richting. Het ondersteunt de betrokken leraren om gericht te werken aan het gewenste schoolgedrag.

## Interpretatieverschillen

*'En laten we het even precies formuleren', zegt teamleider Samira. 'Want anders ontstaat er onnodig veel ruis en ruimte. Dat is bij de meeste klassen bij ons op school niet zo'n groot probleem en de meeste leerlingen en ouders/verzorgers bewegen wel met ons mee als er verschillen zijn tussen collega's, maar leerlingen uit 1TLB, en met name de invloedrijke groep leerlingen van Faldir, Asli, Anouk, Jeroen en Amir, glibbert door de mazen van ons net heen.'* *'Maar als ik het goed begrijp', zegt Sanne (leraar biologie), 'is het vrij helder wie er welke rol speelt in 1TLB, welk gedrag we vanuit de dominante sociale norm 'ik maak het zelf uit' in de klas kunnen verwachten en waarom ze dat doen. Dus zo onverwacht is dat toch niet? Hoe bereiden we ons daarop voor?', sluit ze af.*

De mate waarin er ruimte is en mag/kan zijn voor interpretatieverschillen hangt af van de doelgroep, populatie leerlingen, ouders/verzorgers, de kwaliteit en ervaring van de leraren, ondersteunende en leidinggevende professionals. Maar ook van de identiteit, onderwijskundige en pedagogische visie van een school.

Bovendien kan de ene leerling beter omgaan met verschillen tussen leraren dan de andere leerling. Passen leerlingen (en ouders/verzorgers) zich bijvoorbeeld aan en voegen ze naar wat de leraar in zijn of haar lessen doet en nastreeft of worden de verschillen juist uitvergroet of uitgespeeld? En tot welke (ongewenste) effecten leidt dat vervolgens? In welke mate en op welke manier is structuur en voorspelbaarheid voor leerlingen gewenst? En in welke mate is er ruimte voor zelfontdekkend leren en autonomie-ontwikkeling?

Ten slotte kunnen leraren met elkaar bespreken in welke mate en wanneer er sprake is van professionele autonomie en wanneer en in welke mate er als team wordt samengewerkt. Als er (grote) verschillen ontstaan in het handelen tussen betrokken leraren bijvoorbeeld, kan dat de ongewenste effecten versterken, vergroten of het gezag van de individuele leraar ondermijnen.

Het is overigens een illusie om te denken dat er helemaal geen interpretatieverschillen meer ontstaan tussen betrokken leraren. In enige mate zal er sprake zijn van een grijsgebied en is het van belang om te kijken op welke wijze en in welke mate er gebruik of misbruik van wordt gemaakt door leerlingen. Als leerlingen gebruikmaken van het grijsgebied, vertonen ze palinggedrag. Dit bespreken we hieronder.

### Casuïstiek en palinggedrag

Bij 1TLB hebben de invloedrijke leerlingen Faldir, Asli, Anouk, Jeroen en Amir bijvoorbeeld 'ontdekt' dat een vaste plattegrond niet altijd 'vast' is. Als er leerlingen ziek zijn, mag je bij wiskunde (Martin) en geschiedenis (Zara) toch van plek veranderen. Bij biologie (Sanne) mogen ze wel naast 'vrienden' zitten als ze beloven

goed aan het werk te gaan. Tijdens de eerste biologielessen ging dat werken best goed, maar langzaam maar zeker was dat verwaterd. Sanne krijgt 1TLB bij biologie niet meer terug in de 'vaste plattegrond'. En de invloedrijke leerlingen uit 1TLB hebben op soortgelijke wijze 'uitgevogeld' dat er verschil bestaat tussen het aantal keer waarschuwen bij de verschillende leraren of de mate van minimale inzet voor een les.

Door middel van casuïstiek kan het grijsgebied in kaart worden gebracht. Het voorbeeld van de 'vaste plattegrond' kan worden besproken met de betrokken leraren. Het lijkt dan een simpel en eenvoudig voorbeeld, maar toont hoe handig 1TLB weet te onderhandelen over ruimte. En hoe ogenschijnlijk kleine 'regelovertrekkingen' van leraren tot grote ongewenste effecten kunnen leiden bij 1TLB. En de handelingsverlegenheid bij andere betrokken leraren kan vergroten. Op basis van casuïstiek kan de aanpak worden geconcretiseerd. Op papier, maar ook door de toepassing en het handelen in de praktijk op elkaar af te stemmen.

Een school en de leraren kunnen daarbij vooraf nadenken over de wijze waarop ze om willen gaan met en willen anticiperen op 'te verwachten onverwachte gebeurtenissen' ([Dokman & Koops-Wolters, 2024](#)). Want dat de invloedrijke leerlingen uit 1TLB onderhandelen over ruimte sluit aan bij de sociale norm 'ik maak het zelf uit'. Elke school heeft te maken met leerlingen die handelen in, en/of gebruik maken van de ruimte die ontstaat in het grijsgebied. Het (on)bewust gebruikmaken van het grijsgebied noemen we 'palinggedrag'. Leerlingen (en hun ouders/verzorgers) zoeken naar, ervaren, pakken en/of krijgen ruimte en *glibberen* met hun gedrag als het ware door de mazen van het net (regels, afspraken en werkwijzen). De mate waarin leerlingen palinggedrag vertonen, kan ook (weer) leraar of vak afhankelijk zijn. Hieronder schetsen we een aantal aspecten waardoor er interpretatieverschillen kunnen ontstaan tussen leraren.

Een ogenschijnlijk eenvoudig voorbeeld om de complexiteit te illustreren. Stel een school heeft de regel: geen jassen aan in het lokaal. Een paar jaar geleden waren dikke bodywarmers in de mode. Een leerling met 'palinggedrag' kan dan handig gebruik maken van het feit dat een bodywarmer feitelijk geen jas is. Het is dan aan school om het óf toe te laten óf de regel aan te scherpen en geen dikke bodywarmers toe te laten. Dan is vervolgens de vraag; 'wat is dik en wie bepaalt of het (te) dik is?' Kortom je krijgt het nooit volledig dichtgetimmerd. Het is van belang om voor duidelijkheid en veiligheid te zorgen, maar het moet haalbaar zijn om de regel toe te passen en te bewaken als leraren in de school.

### Moraliteit en ambiguïteit

*'Persoonlijk vind ik het heel belangrijk dat leerlingen zich correct naar mij gedragen. Ik heb zelf altijd geleerd om meneer en mevrouw te zeggen tegen oudere mensen en ze met 'u' aan te spreken. En we hebben het wel over respectvol omgaan met elkaar, wat verstaan jullie daar eigenlijk onder?', vraagt collega Kick (leraar aardrijkskunde) zich af.*

Moraliteit (Jackson et al., 1998) speelt een rol bij de interpretatieverschillen die kunnen ontstaan tussen de gerichte acties en interventies op papier en het handelen van een leraar in de praktijk. Onder moraal of moraliteit wordt het geheel van normen en waarden verstaan dat als belangrijke richtlijn voor het eigen handelen van een

leraar wordt beschouwd. Dat geldt voor de individuele leraar, maar ook voor de moraal van het team van leraren en de school als organisatie. De leraren handelen veelal vanuit hun eigen morele waarden, normen, opleiding, (levens)ervaringen en hun persoonlijke morele kompas (Jackson et al., 1998). Het vraagt afstemming tussen de morele waarden, normen en de pedagogische en onderwijskundige visie van de school, het team en de (individuele) leraren. In welke mate is er sprake van professionele autonomie en in welke mate trek je op als team en is een afspraak een afspraak en een regel een regel? Er kan ook (extra) ruis ontstaan door de gekozen taal van een school in het beleid, op de website en in de schoolgids. Taal kan namelijk tot ambiguïteit en interpretatieverschillen leiden tussen leraren onderling. Of tussen leraren en leerlingen en zijn of haar ouders/verzorgers (zie bijlage 3).

### Teamdynamiek en cultuur in de organisatie

*'En', zegt teamleider Samira, 'ik zie in ons team ook ongeschreven regels. Bij ons op school is de sociale norm: 'ik bepaal als professional zelf wat goed is voor mijn leerlingen' dominant aanwezig. Nieuwe collega's ervaren hier vaak dat ze geen ordeproblemen mogen hebben en het zelf maar moeten uitzoeken. Volgens mij is dat ook wat jij bedoelde Lian (beginnend leraar beeldende vorming) vorig week in ons tweegesprek? Toen had je het over ruis en onduidelijkheid over wat nu wel of geen 'echte' schoolregels zijn', sluit Samira af.*

Naast ongewenste effecten die kunnen ontstaan door een ongewenste groepsdynamiek in een klas, palinggedrag, persoonlijke interpretatieverschillen door verschil in moraliteit en de ambiguïteit van taal, kunnen er ook ongewenste effecten ontstaan door de teamdynamiek of cultuur van een school. Een schoolcultuur is het geheel van complexe kennis, overtuigingen en het gedrag van de mensen die onderdeel zijn van de school. Het gaat volgens Schein (Hogan & Coote, 2014) om de formele procedures en zichtbare processen, maar ook over de informele gewoonten. Deze informele gewoonten zijn vaak (indirect) hoor- en zichtbaar in uitspraken als; *'zo doen wij dat hier op school'*. De dynamiek in het team en de organisatie leidt tot sociale normen. De sociale normen zijn de ongeschreven regels. Net als in de groepsdynamiek in de klas (Dokman et al., 2019) kunnen die een positief en pro sociaal effect hebben, maar ook tot ongewenste en antisociale effecten leiden. Een veelvoorkomende sociale norm in het onderwijs is bijvoorbeeld: *'in mijn lokaal bepaal ik als leraar zelf wat ik doe'*. Het positieve effect van deze sociale norm is dat er ruimte is voor de autonome professional. Onder invloed van deze sociale norm kunnen regels echter ook richtlijnen worden. Zoals Lian dat als beginnend leraar had aangegeven bij teamleider Samira in hun tweegesprek voorafgaand aan de teambijeenkomst. Er ontstaat dan (mogelijk) een groter verschil in interpretatie of toepassing tussen leraren en andere leraren. Sterker nog, deze sociale norm kan de formele regels overrulen. Een leraar die het moeilijk heeft met klassenmanagement kan bovendien dezelfde sociale norm gaan ervaren als: *'in jouw lokaal zoek je het als leraar maar uit'*. Dit kan tot ongewenste effecten leiden en ten koste gaan van de duidelijkheid, veiligheid en rust in de klas en in de school, maar ook slecht zijn voor de gezondheid, het functioneren en welbevinden van een leraar die dat zo ervaart. Een andere veelvoorkomende sociale norm in het onderwijs is; *'een goede leraar heeft geen ordeproblemen'*. Een ongewenst effect van deze sociale norm kan zijn dat

leraren (lange tijd) geen hulp durven vragen als het klassenmanagement met een bepaalde klas niet lekker loopt. Het herkennen en (moeilijk) kunnen erkennen van onmacht is hier een voorbeeld van. Zicht en vat hebben op de teamdynamiek en cultuur in de school kan ertoe leiden dat de positieve en gewenste effecten worden behouden of vergroot en de ongewenste effecten worden verminderd of aangepakt. Het kan ondersteunend werken om het gezamenlijke gezag te verstevigen. Daar gaan we hieronder nader op in.

## Gezamenlijk gezag

*We hebben nu met elkaar concreet en expliciet de ondergrens met betrekking tot gedrag besproken en de wijze waarop we mogelijke interpretatieverschillen zo klein mogelijk willen houden, zegt Samira. 'Oke', zegt Martin. 'Dat betekent dus Samira dat we tijd en ruimte gaan krijgen om bij elkaar in de lessen aan 1TLB mee te kijken en videobeelden van elkaar te bekijken? We moeten ons concrete handelen meer op elkaar afstemmen, om zo de ondergrens van het gedrag te bewaken. Door elkaar te helpen en te ondersteunen kunnen we hopelijk een vuist maken met elkaar om de ongewenste dynamiek te keren'. 'Ja', zegt Feyza, 'en een ouderavond beleggen om onze aanpak toe te lichten en steun te krijgen, lijkt me ook belangrijk. Omdat we ons zorgen maken over het gedrag en de onveiligheid in de klas'.*

Op papier hebben de betrokken leraren, ondersteunende en leidinggevende professionals de aanpak geconcretiseerd. Er is concreet en expliciet beschreven welk schoolgedrag minimaal gewenst is en wanneer gedrag ongewenst wordt. Er is ook gesproken over de persoonlijke interpretatieverschillen en de invloed van de sociale normen in het team en de cultuur in de school. Dat heeft er bij 1TLB toe geleid dat leraren bij elkaar in de les gaan kijken en videobeelden van lessen gaan bespreken. Want dan kan de ondergrens op papier in lijn worden gebracht met de ondergrens in de praktijk.

*'Dus', zegt Sanne, we gaan van feedback naar gesprek! Lijkt een nuance, maar maakt voor mij persoonlijk veel uit en voel ik me minder beoordeeld door de collega's die meekijken.'*

De leraren die lesgeven aan 1TLB gaan dus met elkaar *in gesprek* over wat 1TLB 'nodig' heeft, in plaats van dat ze elkaar *feedback* geven. Gezamenlijkheid en samenwerking tussen betrokken leraren is wenselijk om de relatie met klas 1TLB te versterken. Omer (2011), Verhaeghe (2015) en Faasen et al. (2024) beschrijven, in soortgelijke woorden, dat de traditionele autoriteit met gezag en invloed steeds meer is verdwenen in onze maatschappij. Het is geen gegeven meer dat het gezag van een politieagent op straat, een burgemeester in een stad, een arts in het ziekenhuis of leraar voor de klas als legitiem wordt gezien, geaccepteerd en gerespecteerd. De op papier gelegitimeerde gezagspositie van de leraar kan daarmee in de praktijk van het onderwijs onder druk komen te staan. Omer, Verhaeghe en Faasen et al. geven aan dat er een andere grond voor autoriteit en gezag nodig is. Voor het onderwijs betekent dit dat de 'traditionele hiërarchie' van een individuele leraar (regelmatig) niet meer (in voldoende mate) werkt. Zij pleiten voor een meer horizontale hiërarchie waarin samenwerken tussen leraren, ondersteunende en leidinggevende professionals in de school van belang is. Maar er ook samenwerking en steun



gezocht kan worden met het bredere netwerk rondom de leefwereld van een kind of jongere: de ouders/verzorgers, maar soms ook andere familieleden of kennissen, een leerplichtambtenaar, hulpverleners, welzijnswerkers, sporttrainers et cetera.

Dat betekent voor de betrokken leraren dat het samen in elkaars lessen kijken (professionele leergemeenschap of collegiale consultatie bijvoorbeeld), videobeelden bespreken en een ouderavond beleggen, tot doel heeft om meer op één lijn te komen in de aanpak van 1TLB. Door samen als professionals op te trekken en ouders/verzorgers te betrekken kan er meer structuur geboden worden. Er wordt daarmee gewerkt aan het versterken van gezamenlijk of verbindend gezag (Faasen et al., 2024). Met als doel dat klas 1TLB beter weet wat er wel en niet van ze verwacht wordt en daardoor de rust, duidelijkheid en veiligheid vergroot wordt.

Samenwerken vraagt om samen werken. In welke mate en op welke aspecten vraagt het om samenwerking en op welke aspecten en in welke mate is er ruimte voor de persoonlijke en professionele autonomie? Een tiener heeft steun en sturing nodig, maar ook inspiratie (Jolles, 2022). Dat betekent dat een verschil in stijl van lesgeven, keuze voor werkvormen en afwisseling ook 'moet' verschillen tussen betrokken leraren om leerlingen te blijven inspireren. Sterker nog; een kwalitatief goede les qua niveau, uitdaging, werktempo en variatie gegeven door een bevlogen leraar kan het bewaken van de ondergrens vergemakkelijken. In het onderwijs staat immers het leren en ontwikkelen centraal.

### Vervolg

In het tweede artikel komen we terug op hoe het de betrokken leraren vergaan is in het werken met klas 1TLB. Er is helaas (vaak) geen simpele en eenvoudige oplossing. Het vraagt hard werken en kost veel energie van de betrokken leraren. Het bij elkaar in de les meekijken en videobeelden bekijken leverde in dit geval niet onmiddellijk het resultaat op waarop werd gehoopt. Sommige leraren vonden het bijvoorbeeld complex om andere leraren in hun les toe te laten. Anderen voerden een 'act' op, alsof de Inspectie van Onderwijs op bezoek was.

Daarnaast gaan we in het tweede artikel in op de langetermijnvisie die het vraagt van een school en haar professionals. In gesprek gaan, open, eerlijk, kunnen, durven en willen zijn vraagt aandacht en soms ook persoonlijke begeleiding of coaching van betrokkenen leraren, ondersteunende en leidinggevende professionals. Training, professionalisering en leren om goed intervisie te kunnen doen gaat namelijk niet over één nacht ijs.

*Redactie: Sabine Jeurnink*

## Bronnen

- Bennet, T., (2022). *Regie in de klas*. Phronese Uitgeverij. Culemborg
- Dokman, I., & Koops-Wolters, M., (2024). *Regie op Ruimte*. Lelystad: BuroWijzicht.
- 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., Oldeboom, B. Visser- van Balen H., & Beusekom, R., (2022) *Het mag meer ons zijn*. Lelystad: BuroWijzicht.
- El Hadioui, I. (2015), *Hoe de straat de school binnendringt*. Amsterdam: Uitgeverij Van Genneep.
- El Hadoui, I., Slootman, 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 Genneep. Amsterdam.
- Faassen, E., Wiebenga, E., Faasen, E., (2024). *Werkboek Verbindend Gezag in het basisonderwijs: Van (on)macht naar kracht*. Uitgeverij Pica. Huizen
- Hogan, S.J. and Coote, L.V. (2014). *Organizational culture, innovation, and performance: A test of Schein's model*. Journal of Business Research 67: 1609–1621
- Jackson, P.W., Boostrom, R.E., Hansen, T.E. (1998). *The Moral Life of Schools*. Jossey-Bass. San Francisco.
- Jolles, J. (2022). *Over leren, welbevinden en het brein: handvatten voor het onderwijs*. Van twaalf tot achttien, december 2022.
- NOS.nl. <https://nos.nl/artikel/2539507-influencer-tate-veroorzaakt-onderwijscrisis-in-australie>. Bekeken op 3 november 2024.
- 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/>.
- Omer, H., (2011). *Nieuwe autoriteit*. Hogrefe Uitgevers. Amsterdam
- Overveld, van K. (2017) *SEL, Sociaal emotioneel leren als basis*. Uitgeverij Pica. Huizen
- Verhaeghe, P. (2015). *Autoriteit*. De Bezige Bij. Amsterdam
- Visser, H., & Dokman, I., (2024). *Maar we hebben zorgplicht*. Uitgave in eigen beheer. <https://burowijzicht.nl/2024/04/25/maar-we-hebben-zorgplicht/>

### Bijlage 1: vragen om een schoolanalyse te kunnen maken

- Waarom gedraagt een specifieke leerling zich zoals hij of zij doet?
- Binnen de klas of groep?
- Bij deze les(sen) of in de vrije situatie binnen school?
- Bij deze leraar/leraren?
- Op dit lesmoment van de dag/moment van de week of schooljaar?
- Vertoont die leerling in andere contexten soortgelijk gedrag? Bijvoorbeeld thuis, bij de sportclub et cetera of vindt ongewenst gedrag (vooral) plaats binnen de klas/les/school?
- Wat is de betekenis en functie van het gedrag dat de leerling (en soms ouder/verzorger) vertoont?
- Welke rol speelt de opvoeding, (jeugd)ervaringen, persoonlijke kenmerken en de omgeving?
- Welke behoeften gaan schuil achter het gedrag van de leerling (en ouder/verzorger), wat zijn redenen of oorzaken?
- In welke mate speelt het wel of juist niet handelen van de leraar of het ondersteunend personeel een rol?
- Wat is de betekenis en functie van het gedrag dat de leraar of het ondersteunend personeel vertoont?
- Welke rol speelt de opvoeding, (jeugd)ervaringen, persoonlijke kenmerken, beroepsopleiding en de omgeving van de leraar of het ondersteunend personeel?
- Welke behoeften gaan schuil achter het gedrag van de leraar of het ondersteunend personeel, wat zijn redenen of oorzaken?
- Wordt er volgens afspraken samengewerkt tussen leraren onderling? Door de leraren in de les bijvoorbeeld. Zijn de lessen FRIS (Oldeboom, 2020)? Wordt op het goede moment (wanneer), op de goede wijze en in de gewenste richting (waarheen) gehandeld door de leraar of het ondersteunend personeel in de richting van de klas in haar geheel, richting een specifieke subgroep of leerling?
- Is het handelen, communiceren en samenwerken tussen leraren optimaal binnen de context van onze school (teamdynamiek en cultuur)? Zijn afspraken en regels ook afspraken en regels of worden ze het gehanteerd als richtlijn
- Hoe beïnvloeden de interne dynamiek van de leerling (en zijn/haar ouders/verzorgers) van de betrokken leraren, de groepsdynamiek, teamdynamiek & cultuur van de organisatie elkaar over en weer binnen de context van de school?

### Bijlage 2: voorbeeld schoolregels

#### *Op het plein:*

- Bij de ingang van het schoolplein stap je af en je loopt met de fiets aan de hand naar het fietshek
- Je zet je fiets in het hek
- Eten, drinken (en telefoongebruik) is toegestaan
- Op het plein gooi je afval in de prullenbakken

- Houd de sfeer goed en houd pauze met je vrienden of bekenden. Laat anderen met rust en ga niet joelen, duwen, trekken, stoeien, uitdagen, uitschelden, pesten/buitensluiten en voorkom ruzies
- Het is niet toegestaan om te roken op het schoolterrein, alcohol of drugs te gebruiken of onder invloed naar school te komen. Het is verboden wapens mee te nemen naar school
- Je volgt instructies van personeel van de school op

*Binnenkomst en in de gangen:*

- De telefoon is thuis of in de kluis
- Je wandelt rustig door de gangen
- Eten, drinken is niet toegestaan in de gang. Alleen in de aula of kantine mag gegeten worden
- Afval bewaar je en gooi je in een afvalbak
- Loop aan de rechterkant door de gangen en laat ruimte voor tegenliggers
- Praat op rustige wijze met elkaar en maak geen lawaai
- Je hebt geen pet, capuchon of muts op in school
- Kauwgom is verboden door de hele school
- Je volgt instructies van personeel van de school op

*In de aula, kantine of pauzegelegenheid:*

- Je staat of zit aan de tafels (niet op tafels)
- Eten, drinken is toegestaan.
- Afval bewaar je en gooi je in een afvalbak.
- Praat op rustige wijze met elkaar en je maakt geen lawaai
- Je volgt instructies van personeel van de school op

*In het lokaal:*

- Je loopt rustig, zonder te praten of lawaai te maken, naar je (vaste) plaats in het lokaal
- Je doet je jas uit en stopt hem in de tas of hangt hem aan de stoel
- Je pakt je spullen voor de les erbij en gaat in stilte aan de slag met de opdracht die op het bord staat.
- Tijdens de les luister je naar de leraar en je volgt instructies op.
- Je doet actief mee aan de les, stelt vragen (indien nodig/gewenst) en gaat (hard) aan de slag met de opdracht(en) als dat gevraagd wordt door de leraar
- Je volgt instructies van de leraar op

**Bijlage 3; ambiguïteit van taal (interpretatieverschil)**

Ook al besteedt een school aandacht om tot eenduidige wederzijdse verwachtingen te komen, er zal altijd in enige mate sprake zijn van ruis of interpretatieverschil. Taal is immers ambigu. Dat wil zeggen dat er interpretatieverschil kan ontstaan tussen wat bedoeld wordt en hoe het geïnterpreteerd en toegepast wordt. Dit geldt niet alleen tussen school enerzijds en de leerling en zijn of haar ouders/verzorgers anderzijds, maar ook tussen professionals in de school speelt dat een rol. De schoolleider heeft

hierin een coördinerende en leidende rol. Hieronder lichten we dat toe aan de hand van een voorbeeld:

*In een zwembad hoor je ouders/verzorgers regelmatig roepen naar jonge kinderen; 'niet rennen op de kant!!.' Ouders weten uit ervaring dat rennen op gladde tegels tot valpartijen leidt. Dát weten jonge kinderen niet en bovendien is niet duidelijk wat het kind dan wél zou moeten doen. De boodschap; 'rustig wandelen op de kant' zou dan een betere reactie zijn van ouders/verzorgers. Maar ook dan kan er ruis ontstaan over wat je precies bedoelt met 'rustig' of 'wandelen'. Dit wordt wel duidelijk als je een 'rustig en klein' rondje gaat hardlopen met een marathonloper of recreatieve loper. In de praktijk kan dat namelijk een behoorlijk verschil in tempo en afstand betekenen.*

Formuleer beleid daarom zo concreet mogelijk op 'papier'. Zonder te vergeten dat:

1. 'Taal' vaak op meerdere manieren uitlegbaar of te interpreteren is (ambiguïteit).
2. Gedrag van een leerling altijd voorkomt uit een motief, reden, behoefte of drijfveer. Gedrag heeft een betekenis en functie
3. Leerlingen andere waarden en normen kunnen hebben aangeleerd of opgepikt in de thuissituatie of omgeving waarin het kind of de jongere is opgegroeid.
4. Ervaringen uit het verleden, zowel positieve als negatieve (bijvoorbeeld trauma), een rol kunnen spelen in het vertoonde gedrag van een leerling.
5. Er ook verschil in interpretatie, toepassing en concreet handelen zit tussen de professionals in de school.
6. Er ontstaat/is op elke school een eigen 'cultuur' onder het personeel en breder in de school. Deze gebruiken, rituelen en sociale normen hebben invloed op de ongeschreven regels en gedragingen in een school.

Dat betekent dat er altijd interpretatieverschillen ontstaan als het beleid op 'papier' wordt toegepast in de 'praktijk'. Bovendien kunnen er naast bedoelde gewenste effecten ook onbedoelde gewenste effecten en ongewenste effecten ontstaan. Leren en ontwikkelen zijn immers niet maakbaar, maar beïnvloedbaar (Biesta, 2012). Door afstemming, overleg en samenwerking kunnen de verschillen in interpretatie worden teruggedrongen zodat er een kleiner grijsgebied ontstaat ten aanzien van gewenste en ongewenst gedrag (effecten) en de wijze waarop daarmee om te gaan (handelen). Het is een utopie om te denken dat de toepassing, interpretatie en handhaving van een grens, regel of gewenst gedrag een kwestie wordt van zwart of wit.

#### Bijlage 4: voorbeeld escalatieladder

*De escalatieladder bij sanctiewaardig gedrag:*

1. Non-verbale waarschuwing
2. Verbale waarschuwing in de klas:
  - a. Benoem expliciet het storende gedrag van de leerling
  - b. Benoem of bespreek gewenst gedrag
3. 1 op 1 verbale waarschuwing (bij de tafel of op de gang):
  - a. Benoem expliciet het storende gedrag van de leerling
  - b. Benoem het concrete gedrag dat er van de leerling wordt verwacht

- c. Benoem de eerst volgende consequentie voor de leerling als het storende gedrag niet stopt
4. Zet de leerling op een andere plek in de ruimte (alleen)
  - a. Deze plek is gecreëerd in de ruimte waar je les geeft (optionele tussenstap en moet uitvoerbaar zijn)
  - b. Benoem de eerst volgende consequentie voor de leerling als het storende gedrag niet stopt
5. Consequentie:
  - a. Milde consequentie:
    - Dit duurt 15 min. Bijvoorbeeld nakomen of extra (huis)werk maken
    - De betreffende leraar is er verantwoordelijk voor dat de consequentie wordt uitgevoerd
 of
  - b. Grote consequentie:
    - Dit duurt 45 min bijv. Nakomen of extra (huis)werk maken
    - De betreffende leraar is verantwoordelijk voor dat de consequentie wordt uitgevoerd
  - c. Benoem de eerst volgende consequentie voor de leerling als het storende gedrag niet stopt
6. Als dit niet voldoende blijkt, dan volgt er een lesverwijdering met een gele kaart. De leerling en onderwijzend personeel handelen volgens de regels van lesverwijdering (grensoverschrijdend gedrag).

*Grensoverschrijdend gedrag en lesverwijdering:*

Er kan grensoverschrijdend gedrag ontstaan bij het hiervoor genoemde punt 6. Of door een eenmalige maar ernstige(re) overtreding. Dat grensoverschrijdend gedrag kan plaatsvinden ten opzichte van spullen of materialen (bewust vernielen van schoolspullen, spullen van medeleerlingen of van de leraar bijvoorbeeld), pesten, schelden, spugen of vechten met medeleerlingen of een grote mond of onbeschoft gedrag naar de leraar. Door middel van het bespreken van casussen wordt dit jaarlijks, bijvoorbeeld drie keer besproken in het team, of kan het onderdeel zijn van een gezamenlijke dagstart of juist -afsluiting. Om zodoende het grijze gebied en interpretatieverschil te verkleinen tussen de leraren en ondersteunende professionals.

De leraar handelt volgens de regels van lesverwijdering en volgt bijvoorbeeld onderstaande schoolprocedure:

- De leraar benoemt naar de leerling dat de leerling uit de les verwijderd wordt en benoemt de reden hiervan.
- De leerling wordt verzocht het lokaal te verlaten en zich te melden bij de teamleider (of leerlingcoördinator of directeur).
- Weigert de leerling het lokaal te verlaten, dan belt de leraar de teamleider (van dienst die altijd bereikbaar is op die betreffende dag) en hij of zij haalt de leerling

uit de klas (dubbele consequentie: namelijk 2 x grensoverschrijdend gedrag achter elkaar)

- De leraar maakt een melding in Somtoday of Magister (bijvoorbeeld). Er wordt geen papieren gele kaart aan de leerling meegeven.
- De leerling blijft de rest van het lesuur bij de teamleider of wordt verzocht door de teamleider om plaats te nemen in het zorglokaal. De leerling vult daar zelf de gele kaart in en werkt vervolgens aan de opdrachten van het betreffende vak. Heeft de leerling geen werk mee, dan krijgt deze een opdracht vanuit de teamleider of het zorglokaal.
- De leerling wordt 5 minuten voor het einde van de les teruggestuurd naar de leraar, zodat er een afspraak gemaakt kan worden voor een herstelgesprek. De leerling levert de gele kaart op dat moment ook in.
- De leraar vult het formulier op de achterkant in en brengt daarna het formulier naar de teamleider.
- De teamleider bepaalt de consequentie voor de leerling. De aard van de overtreding en het aantal (soortgelijke) overtredingen (lesverwijderingen bij alle vakken) bepaalt de zwaarte van de consequentie. Bij zware overtredingen kan de teamleider besluiten dat de leerling zich niet meldt bij de betreffende leraar, maar direct overgaat tot schorsing of opschaling (ouders/verzorgers uitnodigen en betrekken van de directeur)
- De leraar voert het herstelgesprek. Gericht op herstel. Indien er geen te zwaar grensoverschrijdend gedrag heeft plaatsgevonden. Bij twijfel stemt de teamleider dat eerst met de betreffende leraar af. Er wordt eventueel een ander herstelmoment afgesproken of de teamleider schaaft op in de aanpak,
- De teamleider informeert de mentor over de reden van de gele kaart en de mentor brengt ouders op de hoogte. Tenzij overgegaan wordt op een interne of externe schorsing of verwijdering van school (bij extreme situaties). Bij schorsing van meer dan een dag of verwijdering van school wordt altijd het bevoegd gezag van de school (directeur) betrokken.
- Het herstelgesprek is een voorwaarde om opnieuw deel te nemen aan de lessen.

*De toename van de zwaarte van de consequenties bij 'normaal' grensoverschrijdend gedrag*

- 1<sup>e</sup> keer een lesverwijdering = 2 uur terugkomen
- 2<sup>e</sup> keer een lesverwijdering = 4 uur terugkomen
- 3<sup>e</sup> keer een lesverwijdering = interne schorsing van een dag. Van 8.00-17.00 uur wordt in een aparte ruimte gewerkt aan schooltaken. De leerling heeft pauze maar niet tegelijkertijd met zijn klas- en schoolgenoten. Ouders/verzorgers worden uitgenodigd voor een gesprek. Er wordt een gedragscontract opgesteld door de zorgcoördinator en teamleider. Daarin worden afspraken vastgelegd tussen leerling, ouders/verzorgers en school. Eventueel wordt persoonlijke ondersteuning (interne zorg of externe zorg of begeleiding) ingezet om het gewenste gedrag aan te leren en het ongewenste gedrag te voorkomen

- 4<sup>e</sup> keer een lesverwijdering = 2 dagen interne schorsing en gesprek met ouders/verzorgers. De directeur van de school schuift ook aan. Van 8.00-17.00 uur wordt in een aparte ruimte wordt gewerkt aan schooltaken. De leerling heeft pauze maar niet tegelijkertijd met zijn klas- en schoolgenoten. Ouders/verzorgers worden uitgenodigd voor een gesprek en volgende stap in het gedragscontract besproken en de interne of externe zorg of begeleiding geëvalueerd en/of aangescherpt.
- 5<sup>e</sup> keer een lesverwijdering = een week interne schorsing. Opgelegd door de directeur van de school. Ouders/verzorgers worden uitgenodigd voor een gesprek en vervolgstappen buiten de school verkend.
- 6<sup>e</sup> keer een lesverwijdering is zoeken naar een passende plek buiten de schoolcontext. Tot die tijd werkt de leerlingen in een aparte ruimte aan zijn of haar weektaak. Wel pauze maar niet tegelijk met klas- en schoolgenoten.