

# Nee (is ja)

*Over (on)gewenst leerlinggedrag én het handelen van de leraar*

*Door: Ivo Dokman, Douwe van Dijk, Jordi Smit en Jorn Mocking*

## Introductie en doel

Een leraar heeft de verantwoordelijkheid en bevoegdheid om de lesinhoud én de interacties in en rondom het klaslokaal in goede banen te leiden. Dat lijkt voor een buitenstaander eenvoudig, maar is in de praktijk complex. In dit artikel besteden we aandacht aan de complexiteit van het ‘leraar-zijn’, door in te zoomen op een ogenschijnlijk simpel woord, namelijk ‘nee’. Een drieletterwoord dat elk jong kind al snel meekrijgt in de opvoeding en de leraar ook veel toepast als interventie. Er mag iets (ja) of er mag iets niet (nee). Met dit artikel hopen we leraren uit te nodigen om de interventie ‘opvoedkundige nee’ consistent en bewust toe te passen. Het is belangrijk om het effect van de interventie ‘nee’ in kaart te brengen. Dit doet de leraar door de les te evalueren en te reflecteren op het eigen handelen. Want ‘nee’ wordt in de praktijk al snel een ‘nee, komma’.

We starten dit artikel met een praktijkvoorbeeld. Daarna besteden we aandacht aan klassenmanagement en regievoeren. Vervolgens bespreken we de complexiteit van ‘nee’. Nee zeggen klinkt namelijk eenvoudig, maar er kan om verschillende redenen een ‘nee, komma’ ontstaan. Bijvoorbeeld wanneer een ‘nee’ alleen niet voldoende is of als een leraar twijfelt over zijn of haar eigen ‘nee’, waardoor er ruimte ontstaat. We werken verschillende varianten van de ‘nee, komma’ uit. Daarna betogen we dat een duidelijke ‘nee’ ook een heldere ‘ja’ is. Als er duidelijkheid is voor leerlingen en les- en gedragsroutines zijn ontwikkeld, kan een lichte hoofdschudbeweging van een leraar al voldoende zijn voor een leerling om te begrijpen wat er wél (ja) verwacht wordt. Het artikel ronden we af met conclusies.

## Praktijkvoorbeeld

Hieronder werken we een praktijkvoorbeeld uit. We schetsen een kort fragment van de startfase. De leraar heeft de les inhoudelijk goed voorbereid, met passende werkvormen en differentiatiemogelijkheden. De planning staat op het bord en ziet er als volgt uit<sup>1</sup>; klaar zitten op je eigen vaste plek, spullen op tafel en welkom heten (5 minuten), directe instructie eerste onderwerp en inoefenen van een gezamenlijke startopdracht (10 minuten), zelfstandige verwerking (15 minuten), terugkoppeling en stand van zaken (5 minuten), verwerking vervolgoopdracht in tweetallen (10 minuten), huiswerk opgeven en afsluiten van de les (5 minuten).

---

<sup>1</sup> Het is een globale planning van een les die voor elk vak of onderwerp zou kunnen gelden.

*De leerlingen komen aanlopen. De leraar staat bij de deur om de leerlingen te ontvangen en welkom te heten. In de gang gaat het al mis tussen Alex en Mia. Ze kijken elkaar kwaad aan. De leraar denkt: is er wellicht iets gebeurd via sociale media of in de vorige de les? Grijp ik in of laat ik het lopen? Nee, even laten lopen, want Ishaan staat voor me en heeft een vraag over de sportdag. De leraar kijkt hem aan en wil antwoord geven, maar Layla, Zara en Ilse trekken de aandacht. Zij doen een soort curling met hun rugzakken en laten die over de vloer naar het lokaal glijden, maar raken daarbij de hakken van Kenzi, die gelijk boos reageert... Ingrijpen dus om erger te voorkomen. Bah, denkt de leraar als alle leerlingen eindelijk op hun plek zitten. Ik loop al vijf minuten achter op schema. 'Uhh Jack, waarom zit jij niet op je eigen plek?', vraagt de leraar. 'Iris is ziek en anders zit ik alleen', roept Jack. 'Nee, ik wil dat je op je eigen plek gaat zitten Jack', zegt de leraar. 'Ok, ok, het lijkt wel een gevangenis hier', mompelt Jack. Negeren deze opmerking denkt de leraar. 'Mag ik nog even snel naar het toilet?', vraagt Aida. 'Ik moet heeeeeel nodig..'. 'Uhhh, nee!' stottert de leraar. 'Je kent de regels toch, Aida?!' Maar ze is al vertrokken naar het toilet. Wat nu?!*

*'Hoezo heeft de helft van jullie de spullen nog niet op tafel liggen?', roept de leraar wat harder en licht geïrriteerd door de klas. 'We hoefden toch niets mee te nemen?', zucht Sanne. Inmiddels zijn er weer vijf minuten verstreken. Als de spullen voor elkaar zijn en Sanne een leenboek heeft gekregen en de leraar wil starten, komt Amir te laat binnen. Andrei roept onmiddellijk: 'Hij moet een briefje halen toch? Moest ik ook vorige week.' 'Hee zit niet te snitchen', snauwt Amir naar Andrei. 'Nee, dit wil ik niet hebben Andrei en Amir', zegt de leraar. 'Stop er mee.' 'Ja, maar hij begint', foetert Amir. Als de klas eindelijk startklaar lijkt te zitten, ligt de leraar al ruim tien minuten achter op schema. Balen, denkt de leraar, ik had nog even moeten controleren of Sophie en Zofia wel hun huiswerk hadden gemaakt. De afgelopen weken was dat steeds een probleem. Laat maar even gaan, dat doe ik straks wel tijdens het zelfstandig werken. En tja, dan maar iets sneller door de instructie heen, denkt de leraar. Op dat moment verzucht Shanna: 'Pff ik snap er geen ene bal van.' Dat roept ze vaker, denkt de leraar, dus ik zoek haar straks wel op als de klas met de opdracht bezig is. In de tussentijd komt Aida weer terug van toilet. De leraar kijkt haar verontwaardigd aan, maar zegt verder niets. 'Wat?!', zegt Aida. Pfff, negeren en door met de instructie, gaat er door het hoofd van de leraar. Maar nu reageert Julian ook: 'Ik snap er ook geen zak van'. Moet ik wat van dat taalgebruik zeggen of kost dat te veel tijd en welke leerlingen snappen het nog meer niet, denkt de leraar...*

Bovenstaand fragment van de start van een willekeurige les is waarschijnlijk herkenbaar voor elke leraar. Het praktijkvoorbeeld laat zien dat een leraar voortdurend (micro)beslissingen neemt door wel of niet ergens op in te gaan. Als de leraar wel ergens op ingaat, op welke wijze doet hij/zij dat dan? De 'stotterende nee' bij de vraag van Aida om naar het toilet te gaan, werd door haar geïnterpreteerd als een 'ja'. Althans, ze ging naar het toilet. Elke keuze of (micro)beslissing die een leraar wel of niet maakt, heeft impact en effect.

De rode draad van een les is de planning, voorbereiding en uitvoering. Maar lesgeven is veel meer dan alleen het uitvoeren van de lesvoorbereiding. Lesgeven vraagt om improviseren, aanpassen en meebewegen. Maar wanneer doet een leraar dat, in welke mate, binnen welke bandbreedte en welke manieren zijn er? Lesgeven is niet zo simpel en is in onze ogen 'mentale topsport'. Dat werken we hieronder verder uit.

## Klassenmanagement en regie

Volgens Evertson en Weinstein (2006) gaat klassenmanagement over alles wat leraren doen om een omgeving te creëren die zowel de intellectuele als sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen in de klas ondersteunt. Het klassenmanagement is in lijn met de identiteit en onderwijskundige en pedagogische visie van een school.

Bij klassenmanagement speelt het gedrag van individuele leerlingen, de groepsdynamiek en/of de wisselwerking met de leraar een rol ([Dokman et al., 2019](#)). Denk aan een leraar of leerling die met het verkeerde been uit bed is gestapt en daardoor minder scherp of snel geïrriteerd kan zijn. Rondom en tijdens een les vinden voortdurend kleine en grote (onverwachte) 'storingen' plaats in de groep en in de les. Deze storingen zorgen ervoor dat de veiligheid en/of lesdoelen onder druk komen te staan. Dat laat het praktijkvoorbeeld ook zien.

Volgens Oldeboom (2020, 2024) 'managet' de leraar vier belangrijke aspecten in de les. Hij is de vier aspecten 'het didactisch klaverblad' of het 'FRIS-model' gaan noemen (zie figuur 1). De eerste letters van de vier klaverbladen vormen namelijk het woord FRIS. Een leraar probeert de les zo FRIS mogelijk te maken.

**F**ysieke omstandigheden gaan over omgang met materiaal, locatie en voorzieningen. Denk bijvoorbeeld aan de tafelopstelling in het lokaal, de temperatuur en een (goed) werkend smartboard et cetera. **R**elatie belicht het vormgeven van de relatie tussen leerlingen onderling, maar ook tussen de leerling(en) en de leraar. Bij inhoud draait het om het vak, de lesinhoud, werkvormen, differentiatie en werktempo. **S**tructuur verwijst naar houvast en duidelijkheid die door afspraken, regels, procedures en organisatie verkregen worden.



Figuur 1: het FRIS-model

Van een leraar wordt verwacht de klas te managen en regie te voeren in de les (Bennet, 2022). Maar 'in de les' is meer dan alleen 'in het lokaal'. In het praktijkvoorbeeld komt de lesplanning al onder druk te staan door strubbelingen op de gang, voorafgaand aan de les. Regievoeren is onderdeel van het klassenmanagement en vraagt een zeker gezag van de leraar. Hierin schuilt onder andere voor de leraar de 'mentale topsport', want het vraagt diens voortdurende (mentale) scherpste en alertheid. Het praktijkvoorbeeld schetst een fragment, maar een leraar stelt zichzelf voortdurend in-het-moment-vragen als: op welk moment start ik de les op? Hoe corrigeer ik een leerling die door me heen fluistert tijdens de instructie of laat ik deze interruptie juist gaan? Kort ik de instructie in of licht ik de lesstof verder toe? Letten de leerlingen goed op tijdens mijn uitleg? Ligt het werktempo te hoog of te laag? Wordt er een grap gemaakt waar iedereen om kan lachen of wordt een andere leerling met een 'grap' voor schut gezet? Haken er leerlingen af tijdens de verwerkingsopdrachten? Et cetera. Een leraar heeft zo legio overwegingen en (micro)beslissingen te nemen voorafgaand en

tijdens de les.

Zoals gezegd vormt de planning en voorbereiding de rode draad van een les tijdens de uitvoering. Dat betekent dat een leraar zo goed mogelijk zicht en vat probeert te krijgen op 'wat' er volgens de planning dient te gebeuren op het vlak van de vier klaverbladen. In welke mate worden de lesdoelen gerealiseerd (uitkomst/prestatie)? Maar ook 'hoe' hebben de leerlingen deelgenomen en zich gedragen tijdens de les (proces)? Een leraar dient tijdig en (doel) gericht te handelen als het leerklimaat of het lesdoel in het gedrang komt ([Dokman & Koops-Wolters, 2024](#)). De interventie 'nee' kan hierin een belangrijke rol spelen. De 'nee' kan dan een effectieve manier zijn om bij te sturen en om richting te geven aan wat je wél verwacht en wilt zien bij leerling(en). Dat lijkt logisch en eenvoudig, maar hieronder belichten we de complexiteit van de interventie 'nee'.

### De complexiteit van nee

Als je door de gang loopt in een school, krijg je een mooi kijkje in de keuken van verschillende leraren. Bij een leraar die goed is in klassenmanagement en de regie heeft, ziet een les er vaak simpel uit. Net als dat de voormalig toptennisser Roger Federer het tennisspel er simpel en eenvoudig uit liet zien. Ogenschijnlijk kinderspel als je vanaf de zijlijn staat te kijken. Tot je het zelf wil gaan doen op de tennisbaan. Dit geldt ook voor regievoeren en goed klassenmanagement van een leraar. Een klas wordt dan bijvoorbeeld uit zichzelf stil als de leraar gaat staan of zijn hand opsteekt. Het ziet er gemakkelijk uit voor iemand die een keer een les meekijkt of langsloopt. Maar elke leraar weet dat het vaak niet zo eenvoudig is. En dat het ook nog eens per klas, uur van de dag of moment in het jaar kan verschillen. Wat bij de ene klas of op het ene moment goed werkt, hoeft een andere keer niet of niet voldoende te werken ([Dokman et al., 2019](#)).

Dreigen leerlingen de les te verstoren dan *kan* en *moet* de leraar het gedrag van leerlingen begrenzen of bijsturen met bijvoorbeeld 'nee'. De leraar bekleedt namelijk de formele en gelegitimeerde gezagspositie in de klas en dus wordt begrenzen en bijsturen ook van hem/haar verwacht. Uiteraard hanteert de leraar daarin de professionele standaard van de school en houdt hij/zij zich aan wet- en regelgeving. De 'nee' is dus een respectvolle en opvoedkundige 'nee'. De leraar probeert, door glashelder te formuleren wat er wél verwacht wordt, een 'nee' zo veel mogelijk te voorkomen. Regels en opdrachten zijn dan zo duidelijk dat 'nee' zeggen niet nodig is. De leerlingen gaan dan op de door de leraar gewenste manier aan de slag met elkaar en met de lesopdrachten.

Indien leraren (te) verschillend de visie, het beleid en de werkwijze van een school interpreteren, dan kunnen er in de praktijk verschillen ontstaan tussen de 'nee' bij de betrokken leraren (Dokman & Van Beusekom, 2024). Wat de ene leraar bijvoorbeeld (nog) goed vindt, kan een andere leraar niet toestaan. Aida en haar 'hogenood' om naar het toilet te gaan, is daar een voorbeeld van. De 'officiële' regel op de betreffende

school is: je gaat in de pauzes of bij een leswisseling naar het toilet. Er ontstonden echter interpretatieverschillen over de regel tussen leraren en dat zorgde voor ruis. Zo ontstonden er uitzonderingen, die per leraar verschilden. Zo is 'hogenood' bij de ene leraar een 'nee' en bij een andere leraar niet. En ontstond er interpretatieverschil tussen leraren over wanneer de leswissel voorbij was. Aida was namelijk al in het lokaal. De ontstane ruis en ruimte zorgde in dit fragment voor voldoende twijfel bij de 'nee' van de leraar. Aida maakt daar 'handig' gebruik van. De ene 'nee' is dan de andere niet en bovendien kan een beetje twijfel al voldoende ruimte bieden om er in de ogen van een leerling (Aida in dit voorbeeld) een 'ja' van te maken.

Om de interpretatieverschillen tussen leraren in kaart te brengen, is het van belang om het verschil tussen de werkwijze op papier en het effect van het handelen in de praktijk inzichtelijk te maken (Dokman & Van Beusekom, 2024a). Er zal echter altijd in enige mate verschil in interpretatie en een grijsgebied ontstaan. Middels casuïstiek kan het grijsgebied met betrekking tot interpretatieverschillen worden verkleind. Dit is belangrijk als de gewenste effecten achterwege blijven en/of de ongewenste effecten te groot worden. Voor een leraar en team van leraren kan het daarom wenselijk zijn om het effect van het 'nee' zeggen te evalueren en als team op het eigen handelen te reflecteren. In welke mate draagt 'nee' zeggen bij aan het realiseren van de gewenste (les)doelen en een veilig leerklimaat? Vervolgens is het van belang te reflecteren op het eigen 'nee' zeggen. Wanneer en hoe zeg je als leraar wel of geen 'nee'? En is 'nee' dan een 'nee'? Hoe kan het dat alleen 'nee' (soms) niet voldoende is? We werken dat hieronder verder uit.

### Nee, komma

De 'nee' kan al snel een 'nee, komma' worden. Dat kan ontstaan door de zender (leraar) en/of de ontvanger (leerling of klas). Gedrag in het algemeen en dus ook specifiek 'nee-komma-gedrag' komt voort uit nature (persoonlijkheidskenmerken, aanleg), nurture (opvoeding, waarden, normen en eerder opgedane positieve of juist negatieve ervaringen) en situationele omstandigheden. Bij die laatstgenoemde omstandigheden kun je denken aan een bepaalde wisselwerking op een bepaald moment tussen leraar en leerlingen. We bespreken hieronder met name deze wisselwerking, waarbij de input van leraar en leerling(en) als vanzelf aan bod komt. Deze uiteenzetting dient ter (h)erkenning van 'nee-komma-gedrag' en tevens als inspiratie. We bespreken een aantal handvatten hoe dergelijk 'nee-komma-gedrag' vanuit het perspectief van de leraar voorkomen kan worden of het ongewenste effect kan worden verminderd.

(a) Een leraar die 'nee' zegt, kan deze steviger neerzetten door eventueel aan te vullen met 'punt' (zonder bot of boos te zijn). Maar 'nee, punt' is in feite al een 'nee, komma'. Want blijkbaar is de 'nee' alleen (nog) niet voldoende duidelijk. Bij de ontwikkeling van gewenst schoolgedrag kan 'nee, punt' helpen om duidelijkheid te geven aan de leerling in wat er wel of niet mag en verwacht wordt in school. Voor

sommige leerlingen ontstaat er daarmee een verschil tussen de 'nee, punt' op school en de 'nee' op straat of thuis, die tot onderhandeling leidt.

- (b) Een leraar die niet fit of scherp is, bijvoorbeeld griep heeft, een nacht slecht heeft geslapen of ruzie thuis heeft gehad, kan door de eigen interne dynamiek wiebelig (Dokman & Steeman, 2025) overkomen in de interactie met de klas. Deze wiebeligheid kan ook een structureler karakter krijgen. Bijvoorbeeld door persoonlijkheidskenmerken, onzekerheid of negatieve (jeugd)ervaringen van de leraar en/of door langdurige stress en onmacht. Wiebeligheid heeft namelijk effect op de presentie (fysieke en mentale alertheid) van de leraar, de wijze van afstemmen en contact maken met leerlingen. Leerlingen voelen de wiebeligheid van een leraar haarfijn aan en pogen de leraar te beïnvloeden. En wordt de twijfel gevoeld door leerlingen in de poging tot beïnvloeding vanuit de leraar. Een 'nee' wordt dan al snel een 'nee, komma' in de ogen van de leerlingen.
- (c) Ruimte kan ontstaan bij onduidelijkheid over of gebrek aan (concrete) regels. Of als de leraar overvallen wordt door een bepaalde algemene vraag of opmerking vanuit een leerling. Er ontstaat dan ruis en/of twijfel en daardoor kan onrust en onduidelijkheid ontstaan. En dat is voedingsbodem voor een 'komma'.
- (d) Er kan een 'nee, komma' gevoeld worden als de leraar ongewenst gedrag niet of niet tijdig waarneemt. Het direct en consequent handelen staat dan onder druk. Ongewenst gedrag missen kan tot meer ongewenst gedrag leiden. Want het kan medeleerlingen ruimte bieden om bijvoorbeeld direct te wijzen naar andere leerlingen die voor hem of haar bijvoorbeeld al door de instructie heen spraken. En leraren kunnen hierdoor gaan twifelen waardoor er een 'komma' kan ontstaan.
- (e) Een leraar kan een 'nee' ook (onbedoeld) uit de weg gaan. Een leraar kan bijvoorbeeld onder de indruk zijn van of ontzag hebben voor een leerling of zijn/haar ouders. Of opzien tegen de rompslomp bij een lesverwijdering of 'mening' van andere leraren of leidinggevende. De leraar wil dan elk (potentieel) conflict vermijden. Daarnaast kunnen belemmerende overtuigingen (Korthagen, 2012) een rol spelen. Een leraar die geen 'nee' zegt omdat hij of zij dan 'overal wat van moet zeggen' of 'als ik een grens trek, kan ik de halve klas er wel uitsturen'. Dit zijn voorbeelden van overtuigingen die niet per se gebaseerd zijn op feiten of op ervaringen, maar gevoeld kunnen worden door een leraar. En die gevoelens zorgen voor de 'komma'.
- (f) Een 'nee' dient bij voorkeur niet schreeuwend of twijfelend te worden gebruikt. De kans daarop wordt groter als een leraar vaak te laat is met begrenzen. De opgestapelde ergernis en/of het gevoel van onmacht kan zich uiten in een te harde 'nee'. Of de twijfel kan ontstaan door het niet precies (genoeg) waarnemen van het ongewenste gedrag. Een leraar kan vervallen in het herhalen van eenzelfde waarschuwing. Want wanneer trek je bijvoorbeeld de 'echte' grens?
- (g) In taligheid kan ook de 'komma' worden gevoeld. Een leraar die het woordje 'echte' voor grens gebruikt, geeft aan dat er schijnbaar verschillende type grenzen zijn.

'Ruimte-latende' woorden (Dokman, 2021; [Dokman & Koops-Wolters, 2024](#)) zijn onderdeel van 'ronde communicatie'. Daartegenover staat 'hoekige communicatie', waarbij er minder ruis en minder ruimte voor interpretatieverschil is. Denk bij ruimte-latende-woorden aan: straks, even, zo meteen. Maar ook woorden als: eigenlijk, misschien, in principe, normaal gesproken, et cetera. Bij klassen waar geldt 'nee' is een 'nee', daar kan een leraar best vragen-die-geen-vragen-zijn gebruiken. 'Wil je de jas uitdoen?', wordt dan door de leerlingen geïnterpreteerd als 'vriendelijk verpakte opdracht', maar wel als 'opdracht'. Er wordt dan geen 'komma' of vraag ervaren door de klas. Bij klassen waar een 'nee' een 'nee, komma' dreigt te worden, past directief (hoekig) taalgebruik beter. Er ontstaat dan namelijk geen onderhandelruimte, omdat het glashelder is wat er wordt bedoeld. Hoekige communicatie is overigens niet bot of boos. Een leraar kan op normale toon communiceren: 'pak je spullen erbij, hang de jas aan de kapstok en ga aan de slag met de startopdracht op het smartboard' bijvoorbeeld. Het risico dat op de loer ligt is namelijk dat de leraar met te veel emotie communiceert en op macht gaat zitten. Gevolg kan zijn, zoals Steven Pont (Neuvel, 2024) dat noemt in een podcast, dat er een macht-verzetsspiraal kan ontstaan. Daarmee bedoelt hij te zeggen dat macht inzetten door een leraar verzet kweekt bij leerlingen. Wat er weer toe kan leiden dat een leraar meer macht gaat inzetten wat vervolgens weer meer verzet kweekt bij leerlingen. Zo kan een negatieve gedragsspiraal ontstaan.

- (h) Er kan ook een 'nee, komma' ontstaan door het gedrag van de leerlingen. Hoe kan het dat een leraar bij de ene klas wel goed 'nee' kan zeggen en het tot het gewenste effect leidt, en bij een andere klas er toch een 'nee, komma' gevoeld wordt of ontstaat? Dat kan onder andere afhangen van de groepsdynamiek. De sociale normen in de groepsdynamiek en de invloedrijke of machtige leerlingen (normdragers) zijn daarin belangrijke 'voorspellers'. Bij een sociale norm als 'ik maak zelf uit wat ik doe'<sup>2</sup> bijvoorbeeld, weet de leraar dat de leerlingen elke regel of opdracht als voorstel zien. Dat start vaak bij de invloedrijke of machtige leerlingen ([Dokman et al., 2019](#)). Een leraar kan dus extra alert zijn of zij zich aan de regels houden en aan de slag gaan zoals de bedoeling is.
- (i) Het kan ook zijn dat een specifieke leerling de manier van gezag uitoefenen en 'nee' zeggen niet (in voldoende mate) respecteert of er (nog) niet op de gewenste manier mee om kan gaan. Bijvoorbeeld omdat de leerling niet gewend is om begrensd te worden of direct in de emotie schiet en boos wordt. Dat vraagt om samenwerking met de leerling zelf, de ouders, en eventueel interne of externe ondersteunende professionals.
- (j) De 'nee komma' kan ook voortkomen uit onduidelijk beleid en/of verschillende wederzijdse verwachtingen. Wanneer voor leerlingen, ouders, maar ook leraren,

---

<sup>2</sup> Dit is een voorbeeld van een sociale norm in een klas. Het vraagt altijd maatwerk om de dynamiek en dominante sociale norm in een klas in kaart te brengen.



ondersteunende en leidinggevende professionals onduidelijk is wat er wel of niet mag en verwacht wordt, dan geeft dat ruimte aan (te veel) eigen interpretatie en invulling. Er kan ook een 'komma' ontstaan als er onduidelijkheid of ruis is over de wederzijdse verwachtingen (Dokman & Van Beusekom, 2024b) tussen school en leerling/ouders (rechten én plichten).

- (k) Ten slotte kan de cultuur in het team en in de school de 'nee, komma' veroorzaken of versterken. In de praktijk zien we regelmatig in scholen de sociale norm; 'in mijn lokaal ben ik de professional en bepaal ik wat goed is voor mijn leerlingen'<sup>3</sup>. Tot op zekere hoogte klopt dat ook en is er altijd (in enige mate) ruimte voor professionele autonomie. Maar wanneer er onduidelijkheid is over de balans tussen professionele autonomie en gezamenlijkheid in de school, kan het gezamenlijke gezag (Dokman & Van Beusekom, 2024) onder druk komen te staan. Leerlingen en leraren kunnen dan regels als richtlijnen gaan ervaren terwijl op papier expliciet staat wat er wel of niet mag. Maar als in de praktijk geldt dat elke leraar zelf bepaalt wat er wel of niet mag, vergroot dat de kans dat leerlingen op hun beurt op zoek gaan naar de 'komma'. Sterker nog; het kan er zelfs toe leiden dat een volgens de formele regels geldende en terechte 'nee' als onrechtvaardig en oneerlijk wordt ervaren door leerlingen en ouders. Ook al is de 'nee' niet bot, boos, oneerlijk of inconsequent door een specifieke leraar toegepast. Maar als leerlingen bij een duo leerkracht in het primair onderwijs of bij andere vakdocenten in het voortgezet- of middelbaar beroepsonderwijs, wel een 'komma' ervaren of zelfs een expliciete 'ja' te horen krijgen, ontstaat er willekeur. Gedogen wordt dan mogen. En willekeur tussen leraren kan dan tot onrust, onduidelijkheid en emotie leiden bij leerlingen en hun ouders. De willekeur kan zelfs een veilig leer- en leefklimaat in de klas en in de school onder druk zetten omdat er 'strijd om de ruimte' ontstaat tussen leerlingen en leraren bijvoorbeeld (Dokman et al., 2019).

De hierboven (a) tot en met (k) geformuleerde opties en mogelijkheden zijn niet compleet. In de praktijk kan er ook om andere redenen een 'komma' gevoeld worden of ontstaan. Het is een belangrijke stap om je eventuele eigen 'komma' goed te verkennen. Speelt het? En zo ja, bij welke klas, welke leerling(en), op welk moment van de dag of week et cetera. Dat herkennen geeft ruimte om de 'komma' te gaan erkennen. We zijn in de praktijk nog geen leraren tegengekomen die nóóit een 'nee, komma' ervaren. De erkenning kan ook tot rust leiden bij een leraar om vervolgens na te denken hoe de ongewenste effecten van de 'komma' kunnen worden teruggedrongen of worden voorkomen. Daar gaan we hieronder verder op in.

### Nee is ja

Door helder en duidelijk 'nee' te zeggen, zeg je als leraar 'ja'. Je zegt namelijk 'ja' tegen waar de school, het team en jij als leraar voor staan (Ceelen et al., 2024). Je bewaakt de

---

<sup>3</sup> Dit is een voorbeeld van een sociale norm in een team of in de cultuur van de school. Het vraagt altijd maatwerk om de dynamiek en dominante sociale norm in een team en school in kaart te brengen.



waarden, identiteit, onderwijskundige en pedagogische visie van de school. De 'nee is ja' wordt duidelijk door de praktische toepassing van regels en het handelen van de leraar tijdens de les. De focus ligt dan op welk gedrag je wél wil zien en niet op het begrenzen van de ander. Begrenzen van de ander kan namelijk al snel leiden tot het gevoel van 'politieagent spelen', te moeten straffen en macht inzetten. Het opvoedkundige perspectief raakt (onbedoeld) uit beeld. Dit is een belangrijk perspectiefverschil en vergroot de kans op pro- in plaats van reactief handelen. Bovendien kun je als leraar vanuit de grond van je hart 'nee' zeggen in combinatie met welk schoolgedrag je wel verwacht van de leerling. Een leraar die, samen met de collega's, goed weet wat hij of zij wil qua omgangsvormen en gewenst schoolgedrag, kan onduidelijkheid of onrust voor een groot deel voorkomen. Een leraar kan op die manier, samen met collega's, vanaf de eerste seconde werken aan gewenst schoolgedrag en (les)routines (Bennet, 2022). Een 'nee' is dus altijd gekoppeld aan een 'ja'. We stellen immers: *geen berisping zonder richting* (Dokman & Van Beusekom, 2024a, 2024b, 2024c).

Als er duidelijkheid is over wat er wel en niet verwacht wordt van de leerling(en), kan een simpele schudbeweging met het hoofd, een opgetrokken wenkbrauw of het opsteken van een hand of vinger al een voldoende 'nee is ja' zijn. De leerling weet dan direct wat er wel (ja) verwacht wordt. Bij 'nee is ja' is het van belang dat de leraar zelf scherp voor ogen heeft *wat* hij of zij wil bereiken in de les, *hoe* te anticiperen op 'te verwachten onverwachte situaties' en voorspelbaar is in zijn of haar handelen ([Dokman & Koops-Wolters, 2024](#)). Een glasheldere 'nee is ja' versterkt bovendien het persoonlijke gezag van de leraar. De leraar is dan duidelijk, consequent en congruent in zijn of haar handelen. Tot slot kan ook het gezamenlijk gezag als team worden versterkt. De interpretatie- en toepassingsverschillen worden verkleind door als team samen te werken en dat versterkt een eenduidige(re) aanpak (Omer, 2011; Verhaeghe, 2015; Faasen et al., 2024). Hierbij kan het gezamenlijk open bespreken van situaties waarin 'nee' aan de orde is of had moeten zijn, helpend werken voor een volgende, soortgelijke situatie en bijdragen aan een veilig werkklimaat.

## Conclusie

'Nee' is geen simpele interventie. 'Nee' wordt al snel gevolgd door een 'komma'. Goed zicht krijgen op wanneer, bij welke klas of leerling een 'nee' een 'nee, komma' wordt, kan gebruikt worden om met mildheid te zoeken naar redenen en oorzaken. Om op die manier gericht 'nee' te verstevigen en te werken aan een glasheldere 'ja'. Een leraar kan de boodschap als zender verstevigen, maar ook beter gaan begrijpen waarom de ontvanger (de leerling of klas) ruimte krijgt, voelt of neemt waardoor een 'nee, komma' ontstaat. Door als team samen te werken vergroot je de kans op (in de ogen van leerlingen) duidelijkheid en consequent handelen. Dat verstevigt het gezamenlijke gezag (Dokman & Van Beusekom, 2024a) en draagt bij aan veiligheid, rust en een positief

leerklimaat in de klas en in de school. Voor alle leerlingen (en ouders), maar ook voor alle leraren, ondersteunende en leidinggevende professionals.

*Redactie Sabine Jeurnink*

## Bronnen

- Ceelen, V., Esselink, B., Franzen, M., Geurts, D., Van Haren, P., Kamphorste, P., Smeets, B., Smits-Peeters, N., Steeman, J., Steeman, L., Van Der Vlis, M., Vollebergh, I. (2024) *Mens-zijn in organisaties. Leidinggeven vanuit essentie*. Doornenburg: LVE
- Dokman, I., (2021). *Keurige Kinderen. De juf als joker*. Masterthesis USBO Universiteit Utrecht.
- 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., & Van Beusekom, R., (2024a). *Geen berisping zonder richting (1). De ondergrens van gewenst schoolgedrag en omgang met interpretatieverschillen*. Lelystad: BuroWijzicht.
- Dokman, I., & Van Beusekom, R., (2024b). *Geen berisping zonder richting (2). De pedagogische visie van een school op papier*. Lelystad: BuroWijzicht.
- Dokman, I., & Van Beusekom, R., (2024c). *Geen berisping zonder richting (3). De stimulatieladder én de escalatieladder*. Lelystad: BuroWijzicht.
- Dokman, I., & Koops-Wolters, M., (2024). *Regie op Ruimte*. Lelystad: BuroWijzicht.
- Dokman, I., & Steeman, J., (verwacht in 2025). *Wiebelig Wijs*. Lelystad: BuroWijzicht.
- Evertson, C.M. & Weinstein, C.S. (red.) (2006). *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*. Erlbaum.
- Faassen, E., Wiebenga, E., Faasen, E., (2024). *Werkboek Verbindend Gezag in het basisonderwijs: Van (on)macht naar kracht*. Uitgeverij Pica. Huizen
- Korthagen, F. (2012). *Over opleiden en reflecteren: ongemakkelijke waarheden en wenkende perspectieven*. Tijdschrift voor Leerkrachtenopleiders, 33(1), 4-11.
- Neuvel, M., (2024). *Gezag creëren op een speelse en ferme wijze*. Podcast aflevering #39 Altijd blijven spelen. Geraadpleegd op 3 januari 2025.
- Oldeboom, B. (2020). *Klassenmanagement en groepsdynamiek*. Jeugd in School en Wereld (JSW). Jr 2020, nr 10. pp. 33-37. Amersfoort: Thieme Meulenhoff.
- Oldeboom, B. (2024). *Het concept van klassenmanagement in Nederlandse lerarenopleidingen. Meer samenhang en concreetheid nodig*. Proefschrift. Open Universiteit.
- Omer, H., (2011). *Nieuwe autoriteit*. Hogrefe Uitgevers. Amsterdam
- Verhaeghe, P. (2015). *Autoriteit*. De Bezige Bij. Amsterdam