



# Klassenmanagement op de leerwerkplek: hoe kun je aanstaande leraren daarbij ondersteunen?

---

Tom Adams, Bob Koster en Perry den Brok

In opdracht van het Platform Samen Opleiden & Professionaliseren



<b>Inleiding</b>	5
<b>1. Klassenmanagement: wat is het en waar lopen aanstaande leraren tegenaan?</b>	8
<b>2. Klassenmanagement op de leerwerkplek</b>	10
<b>3. Klassenmanagementleerprocessen begeleiden</b>	12
<b>4. Interventie om het leren van klassenmanagement te verdiepen</b>	15
<b>Over de auteurs</b>	19
<b>Referenties</b>	20
<b>Bijlage 1: Vragenlijst Interpersoonlijk Lerarengedrag (VIL)</b>	21
<b>Bijlage 2: Docenttypen</b>	22







## Inleiding

Dit katern gaat over de beheersing van klassenmanagement van aanstaande leraren, de uitdagingen waar zij in de praktijk tegenaan lopen, hoe het leerproces verloopt en hoe opleiders – vanuit scholen en instituten – hen daarbij kunnen ondersteunen.

Dit katern past in een serie katernen van het Platform Samen Opleiden & Professionaliseren die zijn gericht op het leren van aanstaande leraren en de rol van de lerarenopleiders<sup>1</sup>: 'Vakdidactische begeleiding en Samen Opleiden', van Janssen en Belo (2018), 'Begeleiding op de opleidingsschool', van Kroeze (2018) en 'Het transformatorhuisje: Inzichten en methodieken voor het opleiden van aanstaande leraren op de werkplek', van Koster en Stappers (2019).

Het is van groot belang dat er in het Samen Opleiden aandacht is voor klassenmanagement, omdat de uitval onder startende leraren aan de orde van de dag is en invloed heeft op het lerarentekort. Partnerschappen, scholen en lerarenopleidingen zetten zich er dan ook voor in om leraren toe te rusten met vaardigheden om zich juist in de beginfase van het leraarschap staande

te houden, werkplezier te ervaren en zich verder te ontwikkelen. Klassenmanagement zou expliciet deel moeten uitmaken van de rijke leeromgeving van partnerschappen Samen Opleiden. De grootste uitdaging hierbij is de verbinding tussen theorie en praktijk in het curriculum van het partnerschap en de consequenties hiervan voor de begeleiding door school- en instituutopleiders. Dit katern biedt hiervoor inzichten en handreikingen.

### Onderzoek

De inhoud van dit katern is gebaseerd op het promotieonderzoek van Tom Adams<sup>2</sup>. Als lerarenopleider werkte hij voornamelijk met vierdejaars bachelorstudenten en met masterstudenten die al als (startende) leraar werken. Tom zag dat veel (aanstaande) leraren worstelen met klassenmanagement, en dat het een zoektocht was om daarbij op de leerwerkplek gerichte begeleiding te krijgen. De wijze waarop aanstaande leraren leerden en een succesvolle leerroute vonden was zelden standaard of overdraagbaar. Er waren meerdere manieren en wegen om klassenmanagementvaardigheden te verwerven.

1 Onder lerarenopleiders verstaan we in deze publicatie zowel schoolopleiders als instituutopleiders.

2 Dit onderzoek is mede mogelijk gemaakt doordat Tom Adams een Promotiebeurs voor Leraren ontving, die beschikbaar werd gesteld door de Nederlandse Wetenschappelijke Organisatie.

De fascinatie voor die zoektocht was het begin van het promotieonderzoek.

De aanstaande leraren die aan het onderzoek deelnamen waren vierdejaars studenten die werkzaam waren binnen de Brabantse Opleidingsschool, waar de Fontys Lerarenopleiding in Tilburg deel van uitmaakt. Ook de schoolopleiders en instituutopleiders binnen dit netwerk hebben deelgenomen aan het onderzoek. We zien de opleidingsschool als de context waarin het leren plaatsvindt (zie Figuur 1).



Fig. 1 Belangrijke onderdelen van het leerproces van klassenmanagement op de leerwerkplek.

### Leeswijzer

In het eerste hoofdstuk staan de opbrengsten van de eerste fase van het onderzoek centraal. Nadat we hebben vastgesteld wat er allemaal bij klassenmanagement hoort, hebben we op basis van literatuur onderzocht wat er in het programma van de lerarenopleiding aan bod zou moeten komen. Dit ideaalplaatje hebben we vergeleken met de realiteit: de aandacht voor klassenmanagement met name tijdens het werkplekleren.

Vervolgens slaan we in hoofdstuk 2 de brug naar het leerproces. Daarin staan drie, met elkaar samenhangende onderdelen centraal (Tynjälä, 2008): het gebruik van theorie, de rol van opleiders, en het zelfregulerend leren van aanstaande leraren. We hebben bij 24 aanstaande leraren gekeken naar hun leerproces van klassenmanagement en de leeropbrengsten daarvan.

In het derde hoofdstuk staat de vraag centraal hoe opleiders<sup>3</sup> kunnen omgaan met verschillen in de leerprocessen rond klassenmanagement van aanstaande leraren. We zagen verschillen in het literatuurgebruik, in de wijze waarop aanstaande leraren een beroep doen op opleiders en we zagen verschillen in de zelfregulatie van aanstaande leraren. Door goed gebruik te maken van deze verschillen, helpen opleiders aanstaande leraren om meer greep te krijgen op het managen van hun klassen. Daarnaast worden er inzichten beschreven om leermogelijkheden rond klassenmanagement op te nemen in het gezamenlijk curriculum van partnerschappen.

Om de verschillen in de beheersing van klassenmanagement tussen aanstaande leraren te verkleinen en het leerproces te versnellen, hebben we een interventie ontworpen. Deze wordt in het vierde hoofdstuk toegelicht.

3 Wij verstaan onder lerarenopleiders zowel de instituutopleider, de schoolopleider als de werkplekbegeleider, omdat deze lerarenopleiders alle drie een rol spelen in de professionele ontwikkeling van aanstaande leraren.







# 1. Klassenmanagement: wat is het en waar lopen aanstaande leraren tegenaan?

## Wat is klassenmanagement?

Klassenmanagement wordt gezien als een van de belangrijkste en meest uitdagende competenties die (aanstaande) leraren moeten ontwikkelen. Verschillende onderzoekers benadrukken dan ook het grote belang van aandacht voor klassenmanagement in de opleiding van leraren (van Tartwijk & Hammerness, 2011). Klassenmanagement wordt vaak beschreven als 'orde en discipline handhaven in de klas, en effectief ingrijpen wanneer er ordeproblemen optreden' (Emmer & Stough, 2001).

Om een goed klassenmanagement te ontwikkelen, moeten leraren zich volgens Evertson en Weinstein (2006) bekwaamen in de volgende vijf vaardigheden:

1. Relatie creëren met en tussen leerlingen (interpersoonlijk lerarengedrag).
2. Een productief leerklimaat creëren (organisatie/ activiteiten/werkvormen).
3. Een veilig klimaat creëren in de klas (regels/rust/ overzicht).
4. De ontwikkeling van sociale vaardigheden en zelfregulatie ondersteunen (preventieve maatregelen om gewenst leerlingengedrag te bevorderen).
5. Optreden bij gedrags- of ordeproblematiek (reactieve maatregelen om ongewenst leerlingengedrag bij te sturen).

## Waar lopen aanstaande leraren tegenaan bij klassenmanagement?

In ons onderzoek bekeken we afstudeerproducten van 24 aanstaande leraren, en hebben we zes lerarenopleiders geïnterviewd. Opvallend is dat vrijwel alle aanstaande leraren in hun afstudeerproducten de aandacht richten op klassenmanagement, en dat dit is te relateren aan de vijf onderdelen van de bovenbeschreven definitie van Evertson en Weinstein (2006):

## Relatie creëren met en tussen leerlingen

De leerdoelen van de aanstaande leraren hebben betrekking op hun (eigen) interpersoonlijke handelen in relatie tot de klas/hun leerlingen, bijvoorbeeld: Hoe zorg ik ervoor dat ik consequent ben in het naleven van mijn regels? Hoe kan ik consequenter handelen? Hoe zorg ik ervoor dat ik consequent handel in het stellen én naleven van regels, zodat leerlingen weten waar mijn grenzen liggen en hiernaar handelen? Hoe kan ik een balans vinden tussen vriendelijk zijn en streng zijn?

## Productief leerklimaat creëren

De leerdoelen van de aanstaande leraren hebben betrekking op de organisatie van hun les, de activiteiten die zij in hun les doen en/of de wijze waarop ze werkvormen aanbieden, bijvoorbeeld: Hoe kan ik mijn leerlingen beter bij de les betrekken? Hoe kan ik pedagogisch handelen zodat er een goede werksfeer ontstaat? Op welke manier(en) kan ik mijn brugklasleerlingen motiveren voor het vak biologie? Op welke manier kan ik als docent de groepsdynamica bevorderen?

## Een veilig klimaat creëren in de klas

Hier formuleren aanstaande leraren leerdoelen die zijn gericht op het vaststellen van en omgaan met regels om in de klas een veilig klimaat te creëren. Bijvoorbeeld: Hoe kan ik op een manier die bij mij past, mijn leerlingen complimenten geven en succeservaringen laten ervaren zodat zij zich veilig en gewaardeerd voelen? Hoe kan ik ervoor zorgen dat het leerklimaat/sociale klimaat in de klas beter wordt? Hoe kan ik een balans aanbrengen tussen 'een goede relatie met de leerlingen' en 'gezag hebben', zodat er in de klas een goede werksfeer heerst? Welke vaardigheden heb ik nodig om de les op een adequate manier te starten? Hoe kan ik een relatie met de leerlingen opbouwen, zodat de werksfeer in de klas positiever wordt?

### **De ontwikkeling van sociale vaardigheden en zelfregulatie ondersteunen**

Hierbij gaat het om het pedagogisch ondersteunen van leerlingen op emotioneel niveau en gedragsniveau, en het helpen van leerlingen bij leerprocessen, vaak 'leren leren' genoemd. De docent vertoont gedrag en/of treft preventieve maatregelen om een klassenklimaat te realiseren, waarin eventuele ordeproblemen worden voorkomen. Hierbij formuleerden aanstaande leraren bijvoorbeeld de volgende leerdoelen: Hoe kan ik brugklassers faciliteren in hun ontwikkeling tot zelfstandige leerlingen? Hoe bied ik passend onderwijs aan leerlingen met leeruitdagingen, zoals ADHD of autisme? Hoe kan ik leerlingen helpen om langer geconcentreerd te blijven zodat zij geen contact zoeken met andere leerlingen?

### **Optreden bij gedrags- of ordeproblematiek**

Hier gaat het om de wijze waarop een leraar omgaat met ongewenst leerlingengedrag en/of een ongewenst klassenklimaat. Het gaat hier om situaties waarbij preventieve acties (zoals bij het voorgaande onderdeel) niet (meer) werken. De maatregelen of het lerarengedrag zijn dus reactief. Leerdoelen van aanstaande leraren waren bijvoorbeeld: Welke stappen neem ik op in mijn escalatieladder, en hoe ga ik daarmee om in de les? Welke pedagogische acties kan ik inzetten om ordeproblemen te reduceren? Welke pedagogische instrumenten kan ik inzetten om de lesverstoring van leerlingen bij te sturen?



## 2. Klassenmanagement op de leerwerkplek

### Het leerproces op de leerwerkplek

Bij het ontwikkelen van klassenmanagement op de leerwerkplek zijn volgens de resultaten van ons onderzoek met name drie aspecten bepalend:

- De rol van lerarenopleiders
- Het gebruik van theoretische kennis
- De mate van zelfregulatie

### De rol van lerarenopleiders

Als het gaat om de rol van lerarenopleiders, maken we onderscheid in de expert, het rolmodel en de mentor. Experts beheersen zowel praktijkkennis als theoretische kennis. Daardoor zijn zij in staat om aanstaande leraren te helpen bij het vergaren van kennis, en bij het verbinden van deze kennis aan hun praktijkervaringen en aan de schoolpraktijk (Loughran, 2006). We zien de rol van expert in de hele school terug, omdat daar veel experts (collega's) aanwezig zijn (van Velzen & Volman, 2008).

De lerarenopleider als rolmodel is met zijn eigen lerarengedrag een belangrijk en inspirerend voorbeeld voor aanstaande leraren (Loughran & Berry, 2005). Hij inspireert aanstaande leraren in hun professionele ontwikkeling door voor te doen en zijn handelen toe te lichten. Daardoor krijgen aanstaande leraren meer inzicht in de noodzaak van bepaalde handelingen en gedragingen (Loughran, 2006).

De lerarenopleider als mentor ondersteunt de aanstaande leraren in de zoektocht van hun leraarschap op de leerwerkplek en helpt hen om hun eigen manier van lesgeven te ontwikkelen (Fairbanks et al., 2000). De mentor bezoekt lessen, geeft daarop feedback en stimuleert reflectie (Jones, 2006). Daarmee helpt hij aanstaande leraren om hun onderwijservaringen te bespreken en te relateren aan hun persoonlijke theorieën over lesgeven (van Ginkel et al., 2016).

### Theoretische kennis gebruiken

Een andere cruciaal aspect in het leerproces van aanstaande leraren gericht op klassenmanagement is het gebruik van theoretische kennis. Daarbij wordt onderscheid gemaakt in 'onderbouwende kennis' en 'voorschrijvende kennis'. Aanstaande leraren gebruiken onderbouwende kennis om processen die zij in de praktijk ervaren te begrijpen en hun kennis daarover uit te breiden. Voorschrijvende kennis passen ze een-op-een toe in de praktijk of passen ze pas toe als dat nodig is voor verslaglegging (Sjølie, 2014).

### Zelfregulatie

Het zelfregulerend leren van de aanstaande leraren bestaat uit de combinatie van het plannen van het leren en hun rol in leersituaties. Endedijk et al. (2012) onderscheiden hierbij twee dimensies: (a) actieve of passieve regulatie, en (b) prospectieve of retrospectieve regulatie. Actieve regulatie houdt in dat de lerende weloverwogen keuzes maakt in relatie tot de leerdoelen en -strategie, en diepgaand reflecteert op het geleerde, het leerproces en de eigen rol. Bij een gebrek aan activiteit van de lerende is er sprake van passieve regulatie. Wat de tweede dimensie betreft: bij prospectieve of vooruitkijkende regulatie kiest de lerende actief leerdoelen en -strategieën. Bij retrospectieve of terugkijkende regulatie is een leerervaring vaak ongepland, en vindt actieve regulatie niet vooraf, maar juist achteraf plaats.

De rol van opleiders, het gebruik van theoretische kennis en de mate van zelfregulatie zoals hier aan bod gekomen, passen bij de bouwstenen voor de leeromgeving van Samen Opleiden zoals beschreven in 'Parels uit de praktijk 3' (Platform Samen Opleiden & Professionaliseren, 2021). Het gaat dan om de bouwstenen Wederkerig leren (intensieve samenwerking tussen aanstaand leraren, opleiders en begeleiders), Beredenerend leren (aanstaand leraren kunnen onderbouwd aangeven waarom ze doen wat ze doen) en Eigen leren (de leervraag van de aanstaand leraar staat centraal en er is ruimte om daar zelf invulling aan te geven).



### De Brabantse Opleidingsschool

Het onderzoek waar dit katern op is gebaseerd, werd uitgevoerd in de Brabantse Opleidingsschool. De Brabantse Opleidingsschool is een partnerschap Samen Opleiden, hetgeen een samenwerking is tussen lerarenopleidingen en een of meerdere scholen uit het po, vo en/of mbo, met een gezamenlijk curriculum waarvan onderdelen op de lerarenopleiding en op de werkplek van de scholen worden aangeboden.

Dit partnerschap Samen Opleiden telt 17 schoollocaties. Het is een jong, maar ambitieus partnerschap. Er wordt rond de aanstaande leraar een klein opleidingsteam geformeerd, dat bestaat uit de werkplekbegeleider, schoolopleider en instituutsopleider. In deze nieuwe opleidingssetting is er sprake van een intensieve begeleiding en hebben de betrokkenen een unieke gelegenheid om de eigen rol en de rollen van de ander te onderzoeken. Naast deze intensief samenwerkende opleidingsteams, maken de opleidingsvisie, intervisiebijeenkomsten en verdiepingsmiddagen onderdeel uit van de opleidingscontext van Brabantse Opleidingsschool.

Zeker bij de begeleiding van het leren beheersen van klassenmanagement, stemmen de aanstaande leraren, de werkplekbegeleider, schoolopleider en instituutsopleider constant op elkaar af. Ze hebben namelijk vanuit verschillende perspectieven zicht op de uitdagingen van de aanstaande leraar. Samen bekijken zij welke activiteiten de aanstaande leraar op de leerwerkplek kan doen om met de uitdaging aan de slag te gaan. Bijvoorbeeld: over bepaalde thema's in gesprek gaan met collega's of leerlingen, contact zoeken met een expert in de school (leerlingbegeleider, mentor of docent) die een bepaalde docentstijl heeft, sparren met andere aanstaande leraren of lessen observeren van rolmodellen.

Op iedere locatie van de Brabantse Opleidingsschool worden intervisiebijeenkomsten georganiseerd waarbij ook de instituutsopleider en schoolopleider aansluiten. Het is kleinschalig en men kent elkaar, waardoor er sprake is van een veilig en open leerklimaat.

Daarnaast zijn er verdiepingsmiddagen, waar op basis van de behoeften van aanstaande leraren workshops worden aangeboden. De behoeften worden gepeild tijdens de intervisiebijeenkomsten en worden door de schoolopleider of instituutsopleider doorgegeven aan de organisatoren van de verdiepingsmiddagen. 'Klassenmanagement' is een veel gekozen thema. De workshops worden gegeven door docenten van het instituut, maar ook wel door hogerejaars studenten, starters, ervaren docenten en/of schoolopleiders.

Bij de begeleiding van afstuderende aanstaande leraren werkt de Brabantse Opleidingsschool met groepjes van ongeveer tien aanstaande leraren. De bijeenkomsten, waarin wordt gewerkt aan de afstudeerproducten en van en met elkaar wordt geleerd, vinden plaats op steeds andere locaties binnen het partnerschap, zodat de aanstaande leraren elkaars scholen leren kennen. Ook kunnen ze bij collega's op een andere school op lesbezoek gaan of in gesprek gaan met een expert.



### 3. Klassenmanagement- leerprocessen begeleiden

Als het gaat om het leren van klassenmanagement, blijkt uit ons onderzoek in de Brabantse Opleidingschool dat we daarin onderscheid kunnen maken in vier patronen: kennisgericht, feedbackgericht, inspiratiegericht en praktijkgericht. Bij ieder patroon hoort een bepaalde manier van leren (typering) zie tabel 1). We lichten deze patronen en typeringen toe en geven aan hoe lerarenopleiders en werkplekbegeleiders hiermee rekening kunnen houden.

Tabel 1: Typeringen van klassenmanagement leerprocessen<sup>4</sup>.

Typering	Kennisgericht	Feedbackgericht	Inspiratiegericht	Praktijkgericht
<b>Dominant gebruik van theorie</b>	Onderbouwende kennis	Onderbouwende kennis	Onderbouwende kennis	Voorschrijvende kennis
<b>Dominante rol van anderen</b>	Expert	Mentor	Rolmodel	Rolmodel
<b>Typering van zelfregulerend leren</b>	Actief/ Vooruitkijkend	Actief/ Vooruitkijkend	Actief/ Terugkijkend	Passief/ Terugkijkend

#### Kennisgericht

Aanstaande leraren die 'kennisgericht' leren, hebben een actieve houding en overzien hun leerproces goed. Ze zijn ondernemend in het vinden van expertise, bijvoorbeeld door gericht lessen van collega's te observeren, en zijn efficiënt in organiseren, plannen en reflecteren. Deze aanstaande leraren maken zich de (nieuwe) leeromgeving gemakkelijk eigen en weten snel activiteiten en expertise te vinden die nuttig zijn voor hun leren. Ze zijn goed in staat contact te leggen met anderen en afspraken te maken. Ogenscheinlijk functioneren deze aanstaande leraren als zelfstandige docenten. Hierin schuilt het gevaar dat ze te snel taken binnen de organisatie oppakken en dat de verwachtingen van opleiders te hoog zijn. Als gevolg hiervan kunnen ze handelingsverlegen zijn.

Lerarenopleiders doen er dan ook goed aan te bewaken dat deze aanstaande leraren niet teveel hooi op hun vork nemen. Daarmee wil de spreekwoordelijke emmer nog wel eens vollopen, zo gaf deze groep aanstaande leraren in het

onderzoek aan. Dat leidt tot stress en verlies van overzicht, wat direct effect heeft op het klassenmanagement. Naast het bewaken van prioriteiten bij het leren, is het van belang dat de lerarenopleider meekijkt naar de planning van de aanstaande leraar én naar de keuze en het gebruik van literatuur.

#### Feedbackgericht

Dit patroon vertoont overeenkomsten met het kennisgerichte patroon, maar in plaats van een expert, hebben deze aanstaande leraren met name een mentor nodig om zich op basis van ervaringen te bekwamen in klassenmanagement. Deze groep heeft behoefte aan gesprekken met lerarenopleiders waarin ze ervaringen en situaties vanuit verschillende perspectieven bekijken. Zo krijgen zij betekenisvolle inzichten die hen helpen om grip te krijgen op hun klassenmanagement. Deze aanstaande leraren zijn goed in staat om hun eigen leren te plannen. Ze weten welke steun ze nodig hebben en welk soort

<sup>4</sup> Dit katern gaat in op de opbrengsten van het promotieonderzoek voor de praktijk van het opleiden van leraren. Meer details over de onderzoeksmethode zijn beschreven in het artikel 'Patronen in de ontwikkeling van klassenmanagement van aanstaande leraren tijdens het werkplekleren' (Tijdschrift van Lerarenopleiders, december 2022).

activiteiten hen helpen, maar ze hebben veelal begeleiding van anderen nodig om hun doelen te bereiken.

Omdat deze aanstaande leraren nogal eens de neiging hebben de lat (te) hoog te leggen en (te) weinig vertrouwen hebben in het eigen kunnen, is 'vertrouwen' het sleutelwoord voor lerarenopleiders. Doelen en prioriteiten stellen ten aanzien van het klassenmanagement, is de grote uitdaging.

### Inspiratiegericht

In tegenstelling tot de andere patronen, beschrijven inspiratiegerichte aanstaande leraren hun klassenmanagement-leerproces als een worsteling over wie ze willen zijn als leraar. Zij hebben daarom vooral behoefte aan een rolmodel, dat hen inspireert om een eigen stijl te ontwikkelen in, (non-)verbaal lerarengedrag, zoals houding voor de klas, stemgebruik et cetera. Dit rolmodel hoeft niet per se de eigen werkplekbegeleider te zijn. Het kan ook, of juist ook, een collega zijn met bepaalde karakteristieken, waarvan de aanstaande leraar wil leren (over het leren van verschillende begeleiders op de leerwerkplek, zie ook het katern 'Begeleiding in de opleidingsschool' van Kroeze, 2018).

Zelfvertrouwen ontwikkelen, werken aan de beste versie van jezelf (als leraar) en accepteren dat groei tijd kost, zijn veelgehoorde uitdagingen, waarbij deze groep de lerarenopleiders nodig heeft. Omdat zij ook problemen hebben met het plannen en overzien van hun leerproces hebben ze behoefte aan een lerarenopleider die overzicht geeft van hoe ze concreet met klassenmanagement aan de slag kunnen gaan in hun klas.

### Praktijkgericht

Praktijkgerichte aanstaande leraren hebben een passieve houding en zijn geneigd om sterk te leunen op de lerarenopleider en/of andere aanstaande leraren die hen advies of ideeën geven. Om meer grip te krijgen op hun eigen leerproces, hebben zij baat bij voorbeeldgedrag van een lerarenopleider als rolmodel. Aanstaande leraren in dit patroon zijn ook relatief zwak in plannen en hebben niet altijd overzicht van hun leerproces op korte en op lange termijn. Dit kan leiden tot organisatorische problemen in het klassenmanagement, zoals het missen van afspraken en het niet op orde hebben van materialen. Deze problemen kunnen ook effect hebben op andere aspecten van het werkplekleren.









## 4. Interventie om het leren van klassenmanagement te verdiepen

De volgende constatering hebben geleid tot het ontwerp van een interventie om het leren van klassenmanagement van aanstaande leraren te verdiepen:

- Aanstaande leraren worstelen in het laatste jaar van de lerarenopleiding met klassenmanagement.
- Het leerproces op de leerwerkplek verloopt niet altijd gestructureerd.
- Sommige aanstaande leraren hebben in het laatste jaar van de lerarenopleiding een trage start in het leren op de leerwerkplek.

De interventie is ontworpen om de aanstaande leraar juist in het begin van het laatste studiejaar te helpen om zicht te krijgen op de uitdagingen op het gebied van klassenmanagement. Daarmee beogen we de structuur en de kwaliteit van het leerproces (de ontwikkeling van het klassenmanagement) te bevorderen.

Een centraal element in de interventie is de relatie tussen de leraar en de leerlingen. Dit is een heel basaal aspect, dat aanstaande leraren ook vaak benoemen in hun leerdoelen en leerprocessen. Dit zien we ook in onderzoek van Wubbels et al. (2006), die stellen dat de relatie tussen leraar en leerling essentieel is voor andere aspecten van het leraarschap.

### Drie fasen

De interventie bestaat uit drie fasen:

- Vragenlijst Interpersoonlijk Lerarengedrag afnemen
- Verdiepend gesprek voeren
- Activiteiten uitvoeren

### Fase 1: VIL afnemen

Ongeveer acht weken na de start van het studiejaar neemt de aanstaande leraar bij (minimaal) twee klassen de Vragenlijst Interpersoonlijk Lerarengedrag (VIL) af (Wubbels et al., 2006). Daarnaast heeft het toegevoegde waarde om de werkplekbegeleider de VIL te laten invullen. Ook vult de aanstaande leraar de VIL zelf twee keer in: een keer om het zelfbeeld in kaart te brengen (waar sta ik nu?) en een keer om het ideaalbeeld (waar wil ik heen?) vast te stellen.

De uitkomsten van de vragenlijst laten zien welk beeld de leerlingen hebben van het interpersoonlijk lerarengedrag van de aanstaande leraar. De vragenlijst bestaat uit 24 vragen

en meet verschillende aspecten van het interpersoonlijk lerarengedrag (zie bijlage 1). De vragenlijst is gerelateerd aan het Model voor Interpersoonlijk Lerarengedrag, waarin sprake is van twee dimensies, Invloed ('boven' vs. 'onder') en Nabijheid ('samen' vs. 'tegen').

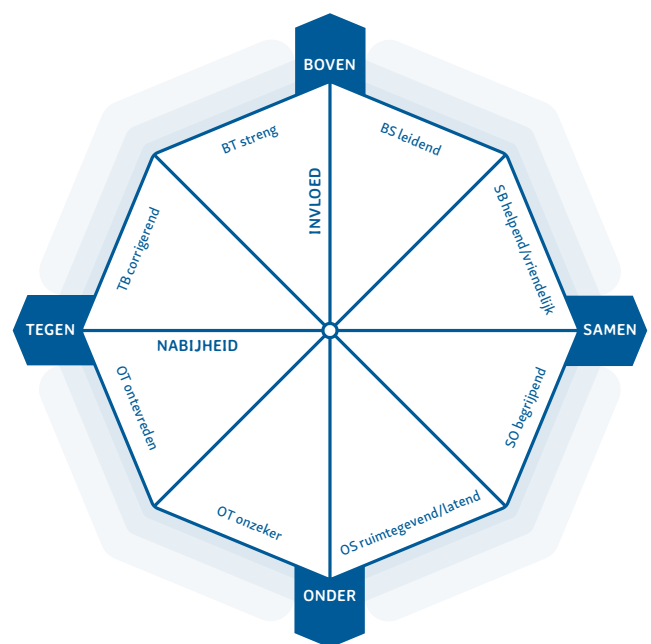


Fig 2. Model Interpersoonlijk Lerarengedrag (Brekelmans & Wubbels, 1994).

Er zijn acht sectoren waarin een leraar met behulp van de VIL een score kan behalen:

- Leidend (boven – samen)
- Helpend/Vriendelijk (samen – boven)
- Begrijpend (samen – onder)
- Ruimtegevend/Ruimtelatend (onder – samen)
- Onzeker (onder – tegen),
- Ontevreden (tegen – onder)
- Corrigerend (tegen – boven)
- Streng (boven – tegen)

De uitkomsten van de vragenlijst kunnen worden vergeleken met acht profielen van interpersoonlijk lerarengedrag: Directief, Gezaghebbend, Tolerant Gezaghebbend, Tolerant, Onzeker Tolerant, Onzeker Agressief, Autoritair en Moeizaam Dominerend (zie bijlage 2). De profielen Gezaghebbend, Directief, Tolerant en Tolerant Gezaghebbend worden gezien als effectieve

interpersoonlijke lerarenprofielen, omdat deze leiden tot een positief werkklimaat, dat een positief effect heeft op de leerresultaten van leerlingen. Bij beginnende leraren komen de profielen Tolerant, Tolerant-Gezaghebbend, Onzeker Tolerant en Onzeker Agressief het meeste voor (Wubbels et al., 2006).

### Fase 2: Verdiepend gesprek voeren

Na de afnames van de VIL gaat de aanstaande leraar in gesprek met het opleidingsteam, bestaande uit de werkplekbegeleider, schoolopleider en instituutopleider. Inzet van dit gesprek is dat de aanstaande leraar leerdoelen formuleert op basis van het eigen perspectief (zelfbeeld en ideaalbeeld), het beeld van de leerlingen en het perspectief van de begeleiders. Op basis van hoog en laag scorende onderdelen en onderdelen waarbij het beeld van aanstaande leraar en leerlingen sterk verschilt, kan de aanstaande leraar specifieke doelen stellen. De doelen zijn onder meer gericht op de verbetering van het klassenmanagement, bijvoorbeeld: hoe word ik leidender? Of: hoe kan ik consistentere optreden tegen ordeverstoringen?

De volgende vragen kunnen tijdens dit gesprek aan de orde komen:

- Wat valt de aanstaande leraar zelf op aan zijn Zelfbeeld en Ideaalbeeld? Welke sectoren zijn hoog/laag? En welke sectoren zijn hoger/lager dan gedacht? Eventueel doorvragen naar specifieke items uit de VIL.
- Wat valt op bij de VIL van de leerlingen? Wat zijn overeenkomsten/verschillen? Is er een klas waar een betere sfeer is/die gemakkelijker voelt? Welke aspecten van die klas zijn verplaatsbaar naar andere klassen?
- Wat valt op in de door de werkplekbegeleider ingevulde VIL? Wat zijn overeenkomsten en verschillen? Vooral: bij welke items en welke sectoren zijn de verschillen het grootst? Heeft de aanstaande leraar daar een verklaring voor? Let de aanstaande leraar op andere dingen dan zijn begeleider?
- Hoe verhoudt het beeld zich tot de profielen? Herkent de aanstaande leraar de beschrijving die bij het profiel staat? Welke onderdelen wel en welke niet?
- In welke richting wil de aanstaande leraar zich de komend tijd ontwikkelen? Aan welke dimensie (Invloed of Nabijheid) wil de aanstaande leraar werken? Aan welke van de acht sectoren? Specifieke items? Welk verbaal en non-verbaal gedrag zou daarbij kunnen helpen?

- In hoeverre is bijstelling van de eigen perceptie nodig? Is de eigen perceptie realistisch?

### Fase 3: Activiteiten uitvoeren

De aanstaande leraar verwerft door middel van bijvoorbeeld de volgende activiteiten inspiratie en inzichten. Inzet is dat deze activiteiten de kwaliteit van het leren van klassenmanagement op de werkplek verhogen.

#### Lesobservaties

Voer lesobservaties uit bij drie docenten. Bepaal in overleg met de werkplekbegeleider of schoolopleider bij welke docenten je gaat observeren: wie is hiervoor het meest passend als expert, rolmodel etc.? Beschrijf welke verwachtingen je hebt en waar je deze les met name op wilt gaan letten. Observeer het lerarengedrag van deze collega: welke strategieën voert hij uit? Welke aspecten hiervan zijn inspirerend voor je eigen handelen? Koppel dit vervolgens terug naar de verwachting vooraf en zoek er literatuur bij (vraag dit bijvoorbeeld aan je werkplekbegeleider).

#### Terloopse gesprekken over klassenmanagement

Zoek collega's en experts in de school waarmee je terloops in gesprek gaat, bijvoorbeeld op de gang na een les, tijdens een pauze of bij de koffieautomaat. Bedenk wat je wilt bespreken en wat je van de ander zou willen weten. Praat over jouw uitdagingen op het gebied van klassenmanagement en vraag tips. Koppel dit vervolgens terug naar je verwachting vooraf en pak er gericht literatuur bij (vraag dit bijvoorbeeld aan je werkplekbegeleider).

#### Gerichte gesprekken met rolmodellen

Plan gesprekken met collega's die voor jou een expert of rolmodel zijn. Wat heeft deze persoon dat je zo aanspreekt, en wat hoop je daarvan te leren? Bedenk waarom je deze personen wilt spreken, welke verwachting je hier bij hebt en welke vragen je hen wilt stellen als het gaat om klassenmanagement. Koppel dit vervolgens terug naar je verwachting vooraf en zoek er literatuur bij (vraag dit bijv. aan je werkplekbegeleider).

Na verloop van tijd (bijvoorbeeld na 4 - 6 maanden) kan de VIL opnieuw worden afgenomen. De uitkomsten worden vergeleken met de eerste meting. De leraar in opleiding en zijn opleiders bespreken vervolgens waar de leeropbrengst met name is behaald en hoe deze verder kan worden

vergroot. Deze werkwijze levert de aanstaande leraar een gestructureerd overzicht van zijn leerproces op. De aanstaande leraar kan bovendien laten zien wat praktische klassenmanagementuitdagingen waren en welke betekenisvolle leerervaringen en activiteiten hij heeft ondernomen.

De beschreven interventie hebben we als laatste onderdeel van ons onderzoek uitgevoerd. De aanstaande leraren gaven aan dat ze het waarderen dat de interventie vroeg in het studiejaar is uitgevoerd. Het gaf hen inspiratie en overzicht in een drukke periode, waarin er veel verschillende taken en verantwoordelijkheden op hen afkwamen. Het is voor lerarenopleiders dus belangrijk aanstaande leraren snel op gang te brengen door te helpen in het aanbrengen van structuur en richting in het leerproces.

Het meest betekenisvol is het om aanstaande leraren in contact te brengen met experts en rolmodellen die hen kennis en inzichten aanreiken over klassenmanagement. Ook is het zinvol om het belang van terloopse en ongeplande gesprekken met collega's te benadrukken. Het helpt aanstaande leraren om de eigen uitdagingen te begrijpen en om oplossingen te vinden als ze gesprekken voeren met collega's die een gedeelde praktijk hebben (bijvoorbeeld dezelfde klassen, leerlingen) en die de uitdagingen herkennen. Zo ervaren aanstaande leraren dat zij niet de enigen zijn die wel eens worstelen met klassenmanagement.





## Klassenmanagement en Samen Opleiden

### Hoe past aandacht voor klassenmanagement in het programma Samen Opleiden?

De opbrengsten van de beschreven activiteiten lenen zich er goed voor om onderling uit te wisselen, bijvoorbeeld in intervisiebijeenkomsten van aanstaande (en startende) leraren. Zij verdiepen het geleerde door specifiek in te gaan op hun aanpak van de activiteiten (met daarbij een vergelijking makend van de verschillende contexten) en op de ontwikkeling die de activiteiten bij hen teweeg hebben gebracht.

### Wat is de rol van opleiders en begeleiders?

Wat betekenen de uitkomsten van het onderzoek voor het inrichten van de leeromgeving in partnerschappen Samen Opleiden? Of specifieker: wat betekent het onderzoek voor het gezamenlijke curriculum waarin theorie en praktijk op elkaar zijn afgestemd, waar opleiders en begeleiders vanuit school en instituut zorgdragen voor de begeleiding en opleiding, en waar (aanstaande) leraren samen werken, reflecteren en leren?

Voor de versterking van klassenmanagement-competenties is het belangrijk dat er rondom de aanstaande leraar een **begeleidingsteam** staat dat bestaat uit de werkplekbegeleider(s), de schoolopleider en de instituutopleider. De instituutopleider en schoolopleider zijn er met name op gericht om de leerinhouden, het programma en het leerproces te coördineren. Daarnaast kunnen zij het leren van aanstaande leraren op de leerwerkplek stimuleren bijvoorbeeld door intervisie voor hen te organiseren. Daarin is ruimte om over de muren van de eigen school heen te kijken en om aanstaande leraren in contact te brengen met experts en rolmodellen van verschillende scholen van het partnerschap. De verschillende contexten, stijlen en perspectieven die de aanstaande leraren op hun leerwerkplekken ervaren, kunnen hun competenties versterken.

Ook slaan de opleiders en begeleiders een brug tussen de **theorie** die op het instituut aan bod komt en de **praktijk** van de leerwerkplek. Op basis van de leervraag van de aanstaande leraar zorgen zij ook voor de juiste leerwerkplek. Uiteraard vraagt dit flexibiliteit van en verbinding tussen de opleiders en begeleiders van verschillende scholen binnen het partnerschap. Dat kan in grote partnerschappen een uitdaging zijn.

De **werkplekbegeleider** vervult een sleutelrol in het leren van klassenmanagement van de aanstaande leraar. Niet alleen praktijkgericht – coachende gesprekken, casussen bespreken, feedback geven, concrete voorbeelden geven (bijv. in lesobservaties) – maar ook door aan te geven waar

de aanstaande leraar expertise of rolmodellen kan vinden op de school en ook breder, binnen het partnerschap. Dit laatste doet de werkplekbegeleider in samenspraak met de schoolopleider. De werkplekbegeleider kan het **leerlingenperspectief** erbij betrekken door de aanstaande leraar en de leerlingen met elkaar in gesprek te laten gaan over wat zij vinden en verwachten van klassenmanagement, eventueel aanhakend op de Vragenlijst Interpersoonlijk Lerarengedrag (VIL).

Ook het werken met leerlingacteurs is een mogelijkheid om het perspectief van de leerling een plek te geven in de ondersteuning van aanstaande leraren. De leerlingacteurs kunnen situaties in de klas simuleren waarin een beroep wordt gedaan op klassenmanagementcompetenties.

### Wat betekent dit voor de rijke context van het partnerschap Samen Opleiden?

Het verrijken van de leeromgeving van aanstaand leraren in het partnerschap Samen Opleiden komt ook ten goede aan startende en ervaren leraren in de scholen. Zeker voor startende leraren zijn activiteiten die zijn gericht op klassenmanagement waardevol. Het verdient aanbeveling om klassenmanagement als aandachtspunt mee te nemen bij het vormgeven van inductiearrangementen en te verkennen waar aanstaande en startende leraren samen kunnen optrekken.

Dit punt sluit aan bij de bouwsteen 'Contextleren' (zie [Parels uit de praktijk 3, Platform Samen Opleiden & Professionaliseren, 2021](#)), waarbij partnerschappen de specifieke kenmerken van de context van de leerwerkplekken benutten in de leeromgeving. (Aanstaande) leraren weten wat ze binnen de context specifiek kunnen leren en kunnen optimaal gebruik maken van de mogelijkheden, ook rond het verwerven van klassenmanagementvaardigheden.

### Tot slot

Hoewel het onderwijs te kampen heeft met toenemende lerarentekorten en 'groenpluk' van aanstaande leraren, is het van cruciaal belang dat partnerschappen en daarbinnen ook schoolbesturen de kwaliteit van het Samen Opleiden en de professionele ontwikkeling van (aanstaande) leraren centraal blijven stellen. De inzichten, activiteiten en interventies die in dit katern zijn beschreven kunnen daar een betekenisvolle bijdrage aan leveren.

## Over de auteurs

### Tom Adams

Tom Adams werkt als lerarenopleider bij Fontys Lerarenopleiding in Tilburg, waar hij betrokken is bij het onderwijs-pedagogische afstudeerproces en het werkplekleren van aanstaande leraren. Tevens is hij als onderzoeker verbonden aan het Fontys-kenniscentrum Youth Education for Society. Sinds 2018 werkt hij aan zijn PhD gericht op de ontwikkeling van het klassenmanagement van aanstaande leraren op de werkplek.

### Bob Koster

Bob Koster was als lector verbonden aan de Fontys Lerarenopleiding in Tilburg. Hij werkte meer dan 30 jaar als universitair lerarenopleider en onderzoeker aan de Universiteit Utrecht. Hij heeft gepubliceerd over onderwerpen als professionele standaarden voor lerarenopleiders, leren en ontwikkelen van leraren in opleiding, en leeromgevingen en innovatie in lerarenopleidingen.

### Perry den Brok

Perry den Brok is als hoogleraar en voorzitter van de Education and Learning Sciences faculteit verbonden aan de Wageningen Universiteit. Hij heeft gepubliceerd over onderwerpen als het leren van leraren en professionele ontwikkeling, interpersoonlijk gedrag tussen leraar en leerlingen en klassenmanagement, leeromgevingen en innovatie in het voortgezet en hoger onderwijs.

## Referenties

- Adams, T., Koster, B. & den Brok, P. (2020). Student teachers' classroom management during the school internship, *European Journal of Teacher Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1860011>
- Adams, T., Koster, B. & den Brok, P. (2022). Patterns in student teachers' learning processes and outcomes of classroom management during their internship. *Teaching and Teacher Education*, 120 (3): 103891. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103891>
- Brekelmans, M., & Wubbels, T. (1994). Veranderingen in het interpersoonlijk gedrag van docenten gedurende hun beroepsloopbaan. *Pedagogische Studiën*, 71, 242–255.
- Créton, H.A. & Wubbels, T. (1984). Discipline problems with beginning teachers, *Utrecht WCC*.
- Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103–112. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602\\_5](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_5)
- Endedijk, M. D., Vermunt, J. D., Verloop, N., & Brekelmans, M. (2012). The nature of student teachers' regulation of learning in teacher education. *British Journal of Educational Psychology*, 82(3), 469-491.
- Evertson, C. M., & C. S. Weinstein. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson and C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research practice, and contemporary issues* (pp. 3-16). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Fairbanks, C. M., Freedman, D., & Kahn, C. (2000). The Role of Effective Mentors in Learning to Teach. *Journal of Teacher Education*, 51, 102-112. <https://doi.org/10.1177/002248710005100204>
- Janssen, F., & Belo, N. (2018). Vakdidactische begeleiding en samen opleiden. Utrecht: VO-raad/PO-Raad/Platform Samen Opleiden & Professionaliseren.
- Jones, V. F. (2006). How Do Teachers Learn to Be Effective Classroom Managers? In C. M. Evertson and C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*(pp. 887–907). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Koster, B. & Stappers, J. (2019). Het transformatorhuisje. Inzichten en methodieken voor het opleiden van aanstaande leraren op de werkplek. Platform Samen Opleiden & Professionaliseren.
- Kroeze, C. (2018). Begeleiding in de opleidingsschool. Platform Samen Opleiden & Professionaliseren.
- Loughran J. & Berry, A. (2005) Modelling by teacher educators, *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 193-203.
- Loughran, J. (2006). Developing a Pedagogy of Teacher Education Understanding teaching and learning about teaching. London: Routledge.
- Marsick, V. J. (2009). Toward a unifying framework to support informal learning theory, research and practice. *The Journal of Workplace Learning*, 21(4), 265–275.
- Platform Samen Opleiden & Professionaliseren. (2021). Parels uit de praktijk 3. Bouwstenen voor de leeromgeving van Samen Opleiden. Verkregen op 5 januari 2023, via: <https://www.platformsamenopleiden.nl/wp-content/uploads/2022/04/Parels-uit-de-praktijk-3-digitaal.pdf>
- Sjølie, E. (2014). The Role of Theory in Teacher Education - Reconsidered from a Student Teacher Perspective, *Journal of Curriculum Studies* 46(6), 729–750. <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.871754>.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3(2), 130-154. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.12.001>
- van Ginkel, G., Verloop, N., & Denessen, E. (2015): Why mentor? Linking mentor teachers' motivations to their mentoring conceptions, *Teachers and Teaching*. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1023031>
- van Tartwijk, J., & Hammerness, K. (2011). The neglected role of classroom management in teacher education, *Teaching Education* 22(2), 109-112. <https://doi.org/10.1080/10476210.2011.567836>
- Velsen, C. van. & Volman, M. (2008). School-based teacher educators in the Netherlands and the opportunities of the school as a learning place. Paper presented at ISCAR conference, San Diego.
- Wubbels, T., M. Brekelmans, M. den Brok, P. & van Tartwijk, K. (2006). An Interpersonal Perspective on Classroom Management in Secondary Classrooms in the Netherlands. In C. M. Evertson and C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice and Contemporary Issues* (pp. 1161–1191). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.



# Bijlage 1:

## Vragenlijst Interpersoonlijk Lerarengedrag (VIL) (Créton & Wubbels, 1984)

Onderstaande 24 vragen zijn gesteld aan een 5-punts schaal (1. Helemaal mee oneens, 2. Mee oneens, 3. Neutraal, 4. Mee eens, 5. Helemaal mee eens).

1. Deze docent kan goed leiding geven

---

2. Deze docent is iemand waar je op kunt vertrouwen

---

3. Deze docent is geduldig

---

4. Deze docent laat leerlingen hun gang gaan

---

5. Deze docent treedt slap op

---

6. Deze docent is uit zijn/haar humeur

---

7. Deze docent kan kwaad worden

---

8. Deze docent bepaalt of de leerlingen wat mogen zeggen

---

9. Deze docent heeft gezag

---

10. Deze docent heeft gevoel voor humor

---

11. Deze docent leeft mee met leerlingen

---

12. Deze docent geeft leerlingen hun zin

---

13. Deze docent maakt een onzekere indruk

---

14. Deze docent is ontevreden

---

15. Deze docent dreigt met straf

---

16. Bij deze docent moet het stil zijn in de les

---

17. Deze docent treedt zelfverzekerd op

---

18. Deze docent heeft een prettige sfeer in de klas

---

19. Deze docent is soepel voor leerlingen

---

20. Deze docent vindt veel goed

---

21. Deze docent treedt aarzelend op

---

22. Deze docent maakt een sombere indruk

---

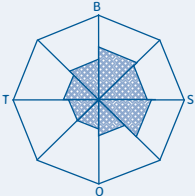
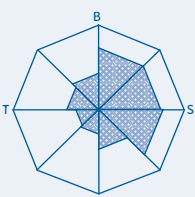
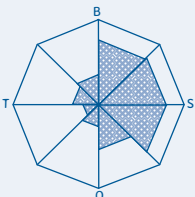
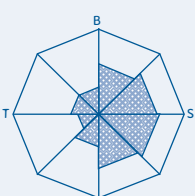
23. Deze docent is driftig

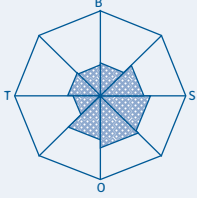
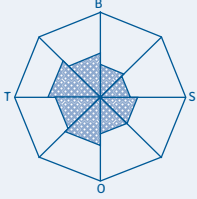
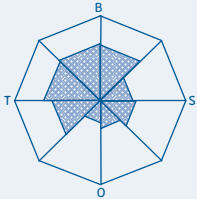
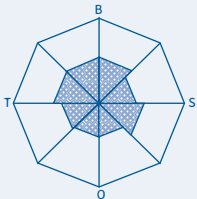
---

24. Deze docent houdt streng orde

---

## Bijlage 2: Docenttypen (Wubbels et al., 2006)

<p><b>Directief</b></p> 	<p>Karakteristiek voor directieve begeleider is dat hij de touwtjes duidelijk in handen heeft. Hij is over het algemeen taakgericht bezig. Daarbij spelen regels en procedures een belangrijke rol. Wanneer de student zich niet aan de regels houdt, wordt hij door de begeleider tot de orde geroepen. Dit heeft meestal het gewenste effect. Dit betekent niet dat er sprake is van een onvriendelijke sfeer. De begeleider biedt vooral ondersteuning bij het leren. Voor de student is de aandacht minder groot.</p>
<p><b>Gezaghebbend</b></p> 	<p>Kenmerkend voor gezaghebbende begeleider is dat er een duidelijke structuur is. Studenten hebben een goed beeld van wat er van hen wordt verwacht. Slechts af en toe worden ze door de begeleider aan regels of procedures herinnerd. Studenten worden minder vaak tot de orde geroepen dan bij een directieve begeleider. Er wordt in het algemeen taakgericht gewerkt. De leraar heeft daarbij niet alleen oog voor de prestaties van de studenten, maar ook voor hun behoeften en wensen. Hij toont zich meer dan de directieve begeleider bij de student als persoon betrokken. Er is sprake van een gestructureerde, ontspannen sfeer.</p>
<p><b>Tolerant Gezaghebbend</b></p> 	<p>Nog meer dan bij directieve en gezaghebbende begeleiders wordt door deze begeleiders begrip getoond voor studenten en rekening gehouden met hun behoeften en belangen. Deze begeleiders combineren het bieden van structuur met het geven van ruimte aan leerlingen. Ze weten een stimulerende omgeving te creëren, waarin aan alle belangen zo goed mogelijk recht wordt gedaan. De begeleider gebruikt allerlei werkvormen en gespreksmodellen. De begeleider hoeft het gedrag van de student niet te corrigeren of de hand te houden aan regels. Ze werken aan hun taak omdat zij het plezierig vinden.</p>
<p><b>Tolerant</b></p> 	<p>In vergelijking met de drie voorgaande typen is de mogelijkheid voor inbreng van de studenten bij de tolerante begeleider veel groter. De begeleider vertoont minder leidend gedrag. Er heerst een vriendelijke sfeer. De begeleider besteedt zorg aan studenten. Hij houdt rekening met wensen en behoeften van (individuele) studenten, geeft hun eigen inbreng en verantwoordelijkheid, probeert rekening te houden met individuele verschillen in tempo en capaciteiten van studenten. Deze persoonlijke betrokkenheid motiveert studenten. Het tolerante optreden van de begeleider geeft ook wel eens aanleiding tot een wat rommelige sfeer.</p>

<p><b>Onzeker Tolerant</b></p> 	<p>Volgens de studenten vertonen onzeker tolerante begeleiders evenals de tolerante begeleiders (type 4) veel ruimtegevend gedrag, echter in combinatie met minder leidend en meer onzeker gedrag. Er is sprake van een tolerante, maar tegelijkertijd wanordelijke situatie. Er is weinig structuur en de taakoriëntatie van de studenten is niet erg hoog. De studenten zijn actief bezig met allerlei andere zaken. Slechts een aantal studenten geeft aandacht aan wat de begeleider inbrengt. De wijze waarop de begeleider studenten tot de orde roept, is weinig overtuigend en heeft dan ook nauwelijks effect. Toch is de begeleider er op gericht studenten te helpen. Steeds weer is hij bereid iets opnieuw aan studenten uit te leggen. Zelden zullen studenten bij een dergelijke begeleider provocerend gedrag vertonen. Zij zijn met hun eigen activiteiten bezig. Er is als het ware een stilzwijgende overeenkomst om elkaar met rust te laten. Studenten vinden een dergelijke begeleider vaak wel aardig, maar tegelijkertijd ook 'te goed'.</p>
<p><b>Onzeker Agressief</b></p> 	<p>Evenals bij de onzeker tolerante begeleiders is er bij de onzeker agressieve begeleiders sprake van veel onzeker gedrag van de begeleider. Dit onzekere gedrag gaat nu echter gepaard met veel meer ontevreden, corrigerend en streng gedrag. Deze begeleider valt vaak driftig uit tegen zijn studenten, dreigt veel en er heerst desondanks (of juist daardoor) chaos. Er is sprake van een situatie waar begeleiders en studenten agressief op elkaar reageren. Begeleiders en studenten zien elkaar als tegenstanders en steken bijna alle energie in het voeren van een onderlinge strijd. Het is onmogelijk om geconcentreerd te werken. Studenten provoceren en de begeleider reageert in het algemeen heftig en zeker niet consequent. Bij deze begeleiders hebben agressie en lawaai de neiging te escaleren. De begeleider steekt al zijn energie in een poging om een ordelijke situatie te creëren.</p>
<p><b>Autoritair</b></p> 	<p>Voor autoritaire begeleiders is kenmerkend, dat ontevreden, corrigerend en streng gedrag niet gepaard gaan met onzeker gedrag, zoals bij onzeker agressieve begeleiders, maar met leidend gedrag. Een dergelijk beeld wordt aangetroffen bij strenge begeleiders, die gemakkelijk kwaad worden en zuur en ontevreden kunnen reageren. De regels waar studenten zich aan te houden hebben, zijn duidelijk. Er heerst (kadaver)discipline. Deze begeleiders kunnen erg kwaad reageren op kleine verstoringen of kleine fouten. Ze maken regelmatig sarcastische en kleinerende opmerkingen tegenover leerlingen. Ze zijn ook streng bij het beoordelen. De sfeer is niet erg vriendelijk. Er wordt veel nadruk gelegd op prestaties en competitie. Eigen initiatieven van studenten krijgen bij deze begeleiders weinig kans.</p>
<p><b>Moeizaam Dominerend</b></p> 	<p>Bij moeizaam dominerende begeleiders vertonen situaties in dezelfde klas een wisselend beeld. Soms neigt de sfeer naar de agressieve wanorde van de onzeker agressieve begeleider, op andere momenten naar de gemoedelijke wanorde van de onzeker tolerante begeleider. De begeleider spant zich in om de orde te handhaven en in tegenstelling tot de onzeker agressieve (type 6) en onzeker tolerante begeleider (type 5) slaagt hij daar regelmatig in. Het kost hem echter wel veel moeite om een redelijke sfeer te handhaven. De studenten worden vaak tot de orde geroepen en de ene keer heeft dat meer positief effect dan de andere keer. De begeleider blinkt ook niet uit in het helpen, in het algemeen heeft een zakelijke sfeer de overhand. De begeleider is met name op het vak gericht. Er gebeuren weinig onverwachte of enthousiasmerende dingen.</p>



## Platform Samen Opleiden & Professionaliseren

Binnen het Platform Samen Opleiden & Professionaliseren bundelen schoolbesturen, scholen en lerarenopleidingen hun krachten om samen een duurzame inrichting van opleiding én professionalisering voor leraren te realiseren. Het Platform zet zich in voor versterking van de samenwerking tussen besturen, scholen en lerarenopleidingen in het primair, voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs rond dit thema.

## Meer informatie

### PO/VO

Gea Spaans | Projectleider

platformsamenoopleiden@poraad.nl

platformsamenoopleiden@vo-raad.nl • 030 – 31 00 933

### MBO

Ester Scholten | Projectleider

platformsamenoopleiden@mboraad.nl • 0348 – 753 54 00

## Colofon

Auteurs: Tom Adams, Bob Koster en Perry den Brok / Redactie: Elise Schouten Tekstbureau

Fotograaf: Ewouter Blokland en Larissa Rand / Vormgeving: BUREAUBAS / Druk: Drukproef

December 2022

[www.platformsamenoopleiden.nl](http://www.platformsamenoopleiden.nl)

Het Platform Samen Opleiden & Professionaliseren is een initiatief van de PO-Raad, VO-raad, MBO Raad, VH en UNL

