

Omgaan met storend gedrag in de klas

AUTEUR

Luc **Waes** (1)
*Licentiaat
 psychologie,
 voormalig directeur
 BuSO-school Ten
 Desselaar*

INHOUD

1. Inleiding: storend gedrag of probleemgedrag
2. Omgaan met probleemgedrag
 - 2.1. Kalm blijven
 - 2.1.1. Zoeken naar de boodschap
 - 2.1.2. Het gedrag niet negeren
 - 2.2. Attitudes noodzakelijk bij het goed omgaan met probleemgedrag
 - 2.2.1. Aandacht en begrip
 - 2.2.2. Duidelijkheid
 - 2.2.3. Positieve verwachtingen
3. De valkuilen van een leerkracht
 - 3.1. De strijd aangaan
 - 3.1.1. De strijd aangaan met de leerlingen
 - 3.1.2. De strijd aangaan met de ouders
 - 3.1.3. De strijd aangaan met collega's of directie
 - 3.2. De oorzaken van probleemgedrag uitsluitend buiten jezelf zoeken
 - 3.2.1. Tucht op school: een probleem van het beleid?
 - 3.3. Vergeten dat je als leerkracht model staat
 - 3.4. Democratisch willen overkomen
4. Pedagogische middelen
 - 4.1. Straffen
 - 4.1.1. Wat doet straf in feite?
 - 4.1.2. Enkele bedenkingen bij het geven van straf
 - 4.1.3. Straf bij moeilijke leerlingen en leerlingen met ADHD
 - 4.1.4. Straf: een noodzakelijk kwaad

(1) Contactadres: luc.waes@telenet.be.

- 4.2. Beloften en beloningen
 - 4.2.1. Enkele kritische bedenkingen
 - 4.2.2. Sociale bekrachtiging of complimentjes?
 - 4.2.3. Zinvol belonen: het kan!
 - 4.2.4. Belangrijke vuistregels
 - 4.2.5. Attitudekaarten
- 4.3. Antiseptisch omgaan met probleemgedrag
 - 4.3.1. Reageren via aandacht en affectie
 - 4.3.2. Reageren via het verstrekken van hulp
 - 4.3.3. Reageren op speelse wijze
 - 4.3.4. Reageren door in te gaan tegen het negatieve zelfbeeld
 - 4.3.5. Reageren door het negatieve gedrag te verduidelijken
 - 4.3.6. Wijzigingen in structuur en omgeving
 - 4.3.7. Reageren vanuit je autoriteit
- 5. Besluit
- 6. Literatuur

KRACHTLIJNEN

Iedere leerkracht wordt wel eens geconfronteerd met storend gedrag in de klas. Vooral leerlingen met gedragsproblemen kunnen het de leerkracht behoorlijk moeilijk maken. Het is moeilijk om dan als leerkracht je kalmte niet te verliezen en je niet te laten verleiden tot een machtsstrijd waarvan je niet weet waar ze eindigt.

Storend gedrag is een signaal van leerlingen die zich niet goed voelen. Het komt erop aan te proberen het gedrag te begrijpen en duidelijke grenzen te stellen waardoor hun wereld meer voorspelbaar en minder bedreigend wordt, grenzen waardoor ze zichzelf leren ontdekken en meer zelfvertrouwen kunnen opbouwen. Daarnaast is het belangrijk om, los van storend gedrag, onvoorwaardelijke liefde te blijven geven aan leerlingen. Ook het meest onaanvaardbare gedrag is gedrag van leerlingen die nog in ontwikkeling zijn, een leerling afschrijven omwille van zijn gedrag is dan ook onaanvaardbaar.

Dit artikel is geschreven vanuit de praktijk, vol waardevolle strategieën en tips om adequaat en zinvol om te gaan met storend gedrag in de klas.

1. Inleiding: storend gedrag of probleemgedrag

storend gedrag heeft
diverse oorzaken

Hoewel iedere leerkracht goed weet wat storend gedrag is, blijft storend gedrag toch een heel relatief begrip. Zowel de situatie als de ingesteldheid van de leerkracht bepalen mee hoe storend bepaald gedrag overkomt.

Als Pieter rotvervelend doet wanneer hij uiteindelijk ook eens op de computer in de klas mag werken aan die rekentaken die de leerkracht met laaiend enthousiasme heeft weten te laten draaien op die oude pc's (die de directeur van wie weet waar heeft weten te versieren) en daarbij luidop commentaar geeft op die stomme oefeningen (zonder geluid en beweging), dan is het moeilijk om je als leerkracht niet kwaad te maken.

Soms is het storend gedrag alleen maar het topje van een ijsberg. Er kunnen heel wat andere problemen schuilgaan onder het conflict tussen leerkracht en leerling.

Als An midden in de uitleg van de leerkracht, die er bijna in geslaagd is om de ganse klas geboeid te krijgen, vraagt om dringend naar het toilet te mogen, dan krijgen we gemakkelijk een conflict. Leerlingen lachen. De leerkracht probeert nog even de aandacht te houden en vraagt An te wachten. Deze wil echter, gesteund door het gegiechel van haar klasmakers, niet meer wachten omdat ze zo nodig moet. Dan wordt haar gedrag duidelijk als storend ervaren door de leerkracht. Er ontstaat een conflict tussen de rechtmatige eis van de leerkracht om aandacht van de klas voor de les en een vraag om aandacht voor het moeten plassen van de leerling. Verlaat An dan toch de klas zonder toestemming, dan zal vaak de spontane reactie van de leerkracht zijn: 'We zullen eens zien wie het hier voor het zeggen heeft.'

Soms is het storend gedrag gewoon het gevolg van een onhandig reageren van de leerkracht.

Tijdens een boeiende video stelt een leerling een vraag. De leerkracht probeert te antwoorden, maar het stoort de anderen. Er wordt gereageerd. De één vloekt omdat hij niet meer kan volgen, de anderen reageren omdat hun concentratie weg is. De leerkracht zet uiteindelijk de video af omdat het zo niet kan. Storend gedrag? In ieder geval frustratie bij leerkracht en leerlingen.

En soms is de school zelf een bron van frustratie.

Pieter was zot-enthousiast op school gekomen. Hij had een nieuw computerspelletje mee van zijn oudere broer en na de les mocht hij het eens demonstreren van de leerkracht. Het bleek echter op dvd te staan en dat kon niet op de pc in de klas. Geen nood. De volgende dag had hij alles netjes op drie cd-roms meegebracht, maar met het bestaande besturingsprogramma was het niet mogelijk die op te starten. Wat een 'kloteschool'.

definitie: gedrag dat jou als leerkracht stoort

Hoewel de oorzaken van storend gedrag erg verschillend kunnen zijn, kunnen we het eenvoudig omschrijven als gedrag dat het kind in conflict brengt met zijn omgeving of de maatschappij, dus ook met jou als leerkracht. Storend gedrag wordt aldus gedrag waar je als leerkracht ‘last’ van hebt, gedrag dat je stoort en kwaad maakt. Bij het verder bespreken van probleemgedrag willen we dan ook niet stilstaan bij oorzaken of uitingsvormen (hoewel dit zeer leerzaam en verrijkend kan zijn), maar willen we vooral het conflict tussen leerling en leerkracht centraal plaatsen. Storend gedrag is dan elk gedrag dat jou als leerkracht stoort, probleemgedrag is dan elk gedrag waar je als leerkracht problemen mee hebt, moeilijk gedrag is dan gedrag waar je het als leerkracht moeilijk mee hebt. Hoe je collega erover denkt, zal je worst wezen. Gedrag dat je stoort, daar zul je als leerkracht iets aan moeten doen.

2. Omgaan met probleemgedrag

Het is een droom van elke leerkracht om met geïnteresseerde leerlingen te kunnen werken, die daarbij ook nog willen luisteren en doen wat je vraagt. Dergelijke klassen zijn inderdaad droomklassen. De realiteit is helaas vaak heel wat minder rooskleurig en voor veel leerkrachten eerder een beproeving dan een droom. Leerlingen die brutaal reageren, niet luisteren, hun zin willen doen, tegenspreken en zelfs agressief zijn – we komen ze in elke klas tegen en hun aantal neemt toe.

Vroeger kon je met straf en een slecht rapport nog iets bereiken. Ook een gesprek met de ouders of een tijdelijke schorsing waren soms nog probate middelen. Maar die lijken nu helemaal zinloos geworden. Dat leerkrachten dan ook snel ontgoocheld geraken in hun job en moedeloos de handen in de lucht steken, is begrijpelijk. De steeds terugkerende vragen luiden dan: Hoe kan ik deze leerlingen aanpakken? Hoe kan ik hen doen luisteren? Bestaan er dan geen methodes om deze leerlingen volgzamer te maken?

is de jeugd veranderd?

En zijn kinderen dan zo veranderd?

We merken inderdaad dat de jeugd veranderd is. Jongeren zijn niet gemakkelijker geworden. Het dagelijks omgaan met jongeren die totaal aan de grond zaten, heeft me duidelijk laten aanvoelen dat er iets grondig misloopt in de opvoeding bij sommige leerlingen van vandaag. Ik merk dat er meestal geen verwaarlozing of gebrek aan liefde is in de opvoeding, maar juist een teveel. Veel probleemgedrag vindt zijn oorsprong bij ouders die zo veel van hun kinderen houden, dat ze vergeten dat ze ook een taak als opvoeder hebben. Uit schrik om tekort te schieten in hun rol van liefdevolle ouder, durven ze geen grenzen meer te trekken. Bij elk protest van hun kroost wijzigen ze snel de regels en verboden. Uit schrik dat hun kinderen ongelukkig zouden zijn, maken ze elke frustratie en elke slechte keuze ongedaan. Maar deze ‘verwende kinderen’ missen op den duur heel wat essentiële vaardigheden om zich juist gelukkig te kunnen voelen. Ze gaan steeds meer eisend optreden en ook uit onmacht steeds agressiever reageren. Als school en als leerkracht zullen we hier mee moeten leren leven en moeten we zoeken naar een gepaste oplossing voor dit probleem.

gebrek aan grenzen

leerkrachten kunnen hulp bieden

Zonder een wondermiddel te kunnen aanreiken om deze kinderen te veranderen, wil ik proberen – vanuit mijn ervaring met het omgaan met zeer moeilijke jongeren – te helpen om een meer adequate houding te vinden ten opzichte van deze jongeren. Vanuit wat deze leerlingen echt nodig hebben om zich beter te voelen, wil ik helpen zoeken naar wat een leerkracht kan doen.

Het onderzoek van professor Nicole Vettenburg bij Leuvense scholieren heeft me overtuigd van de grote waarde die een leerkracht heeft in het leven van die leerlingen. Waar de situatie thuis helemaal is vastgelopen, is het vaak de relatie met een leerkracht die de jongere nog kan helpen uit die neerwaartse spiraal te geraken en hem (2) kan behoeden tegen een verder wegglijden naar de delinquentie. Het is in dit verband treffend dat ‘delinquentie’ (afkomstig uit het Latijn) letterlijk ‘niet meer gebonden’ betekent. Als we beseffen wat we als leerkracht kunnen betekenen voor deze ‘ettertjes’, dan is het de moeite waard om te zoeken naar hoe we deze band kunnen opbouwen en bewaren doorheen de vaak uitputtende dagelijkse strijd met hun onaanvaardbaar gedrag. Maar de voldoening één moeilijke leerling te kunnen helpen, is veel groter dan het zien doorstromen van leerlingen die het ook best zonder jou hadden kunnen doen.

2.1. Kalm blijven

boosheid controleren

Het gedrag dat je stoort, maakt je dikwijls kwaad en je reageert dan spontaan vanuit die ‘gerechtvaardigde’ kwaadheid. Hiermee kun je wel een onmiddellijk resultaat bereiken – je kwaadheid blokkeert immers vaak het ongewenste gedrag – maar voor hoelang? Meestal moet je je nadien nog meer kwaad maken wanneer het storend gedrag zich herhaalt en op den duur helpt je boosheid niet meer en moet je naar nog meer agressieve middelen grijpen, zoals dreigen en straffen. In het omgaan met moeilijke jongeren heb ik snel geleerd dat dit een straatje zonder uitweg is. Even heb je een goed gevoel omdat je je boosheid hebt kunnen ventileren en omdat je de indruk hebt dat dit resultaat oplevert. Je kunt door je boosheid leerlingen even doen stoppen met dat ongewenste gedrag. De angst bij leerlingen voor nog meer boosheid of agressie van jou als leerkracht, helpt wel even, maar niet lang.

Bij het omgaan met moeilijke leerlingen is één van de grootste moeilijkheden, het feit dat je niet kwaad mag worden. Maar hoe kun je die boosheid onder controle houden? Komedie spelen helpt niet, integendeel. De jongere voelt onze ingehouden kwaadheid als nog meer bedreigend en zal die dan ook proberen uit te lokken.

2.1.1. Zoeken naar de boodschap

Mijn moeder leerde me vroeger tienmaal mijn tong rond te draaien vooraleer te reageren, maar ik moet toegeven dat dit niet helpt als leerlingen mij door hun ongewenst gedrag boos hebben gekregen. Vanuit die emotie, die kwaadheid,

(2) Voor de vlotte leesbaarheid van de tekst verwijzen we hier steeds naar leerkracht en leerling met hij en hem, maar dit kan uiteraard ook begrepen worden als zij en haar.

reageer ik spontaan boos naar de leerling. Het is immers de leerling die mij kwaad maakt. Of niet soms?

bezinnen

Het is pas na mij te bezinnen over mijn kwaadheid en over wat die emotie inhoudt, dat ik me ook anders heb kunnen opstellen tegenover die leerlingen.

Wanneer ik 's morgens wil vertrekken met mijn auto en dat ding wil niet starten, dan kan ik me daar behoorlijk over opwinden. Ik word kwaad en probeer die kwaadheid vaak kwijt te spelen door de garagist de schuld te geven, of de auto zelf, waarbij ik zo op de auto zou gaan schoppen. Hoewel, een auto die niet start, hoeft me eigenlijk toch niet kwaad te maken? Als die vervelende buurman met zijn nieuwe BMW startproblemen heeft, dan heb ik eerder zin om te lachen en het leuk te vinden. De oorzaak van mijn kwaadheid is dus niet een wagen die niet wil starten, maar het gevoel dat ik hierbij krijg.

De angst niet op tijd te kunnen komen, geeft me inderdaad een opwelling van energie, zeg maar agressie. Zoals elk probleem mij extra energie geeft om er iets aan te doen, zo zal ook de niet-startende auto, vanuit mijn angst niet op tijd te komen, mij een extra portie energie (agressie) bezorgen om mijn probleem aan te pakken. Ik kan een andere oplossing zoeken om op mijn werk te geraken of meteen aan de motor gaan sleutelen. Maar als ik daar geen zin in heb, wat doe ik dan met die energie? Vaak slaat die dan om in ongewenste gedragingen en gevoelens. Ik word kwaad en zoek een oorzaak: de garagist deugt niet, de auto is waardeloos, of ik vind mezelf een mislukkeling, zoiets moet mij nu altijd overkomen.

Als leerlingen ongewenst gedrag stellen, krijg ik een gevoel van 'dit kan niet' en ik wil er iets aan doen. Maar als dat niet lukt, dan slaat mijn positieve gedrag snel om in negatief gedrag en negatieve gevoelens naar die leerlingen toe. Op dat moment zie ik niet meer wat er echt gebeurt, maar reageer ik vanuit mijn gevoel van onmacht die in boosheid is omgeslagen.

Een leerling wil niet in de rij gaan staan en blijft maar fikfakken met een leerling van een andere klas. Je hebt al een opmerking gemaakt en moet je echt even kwaad maken. Nu komt hij wel in de rij staan, maar tegen zijn zin, en hij mompelt nog iets dat de anderen in de lach doet schieten. Nu word je echt kwaad, met reden, maar wat doe je?

Schiet je uit tegen de leerling in de trant van 'zeg het maar luidop als het je niet aanstaat ...' Of reageer je onmiddellijk met een sanctie?

Hij deed echter wat je vroeg. Hij is in de rij komen staan, alleen liet hij zien dat het tegen zijn zin was.

Wat wil je nu stimuleren? Als je wilt dat hij in het vervolg sneller doet wat je vraagt, dan is het belangrijk om juist dit positieve gedrag (in de rij komen staan) te stimuleren. Maar je kunt die leerling toch geen complimentje geven als hij zich zo gedraagt?

niet onmiddellijk
reageren

Voor veel leerkrachten is dit een moeilijke situatie. Je kunt toch niet belonen bij een dergelijk negatief gedrag? En dat kan inderdaad niet. De vraag is of je onmiddellijk moet reageren. Is het niet beter even streng te blijven kijken zonder je

boos te maken, tot de klas weer stil valt? En eenmaal in de klas kun je wel naar hem toegaan en zeggen: ‘Ik vond het fijn dat je in de rij bent komen staan toen ik dat vroeg. Ik vind het wel jammer dat ik dat tweemaal moest vragen. En die reactie nadien ... was dat nu nodig?’

Even wachten om te reageren is geen teken van zwakte, integendeel. Soms helpt het om stomiteiten te vermijden, want door onze boosheid reageren we vaak vanuit ons gevoel, en dat is dikwijls erg bevooroordeeld.

Je komt de refter binnen en twee leerlingen zijn aan het vechten. Het is natuurlijk weer Alex, een jongen uit een erg marginaal gezin, die aan het vechten is met Liesbeth, een traag maar lief kind waarvan de welstellende ouders in het oudercomité zeer actief zijn. Je wordt kwaad en reageert dan spontaan vanuit die gevoelens: ‘Alex buiten!’

Maar je weet niet wat er gebeurd is. Je reageert vanuit je gevoelens: het zal wel weer Alex zijn die de oorzaak is, het is altijd Alex als er gevochten wordt.

Probeer dus eerst te weten te komen wat er gebeurd is. Dat is niet gemakkelijk. Misschien moet je even een collega vragen om je dienst over te nemen omdat je graag eerst met die kinderen wilt praten.

- ‘Alex, wat is er gebeurd?’
- ‘Ik wou daar gaan zitten en mocht niet van Liesbeth, en het is niet omdat ik geen rijke ouders heb dat ik daar niet mag komen zitten.’
(Hij heeft nog gelijk ook. En meteen beseft je wat er gebeurd zou zijn als je Alex zonder nadenken naar buiten had gestuurd. Hij die zich al afgewezen voelt door Liesbeth, zou jij nu ook nog eens voor de hele refter afwijzen. Hoe zou je dat weer goed kunnen maken?)
- ‘Liesbeth, wat is dat nu?’
- ‘Ik had mijn boekentas op die stoel gezet omdat mijn vriendinnetje daar zou komen zitten, maar Alex heeft mijn boekentas tegen de muur gegooid en is daar komen zitten, en ik heb gezegd dat hij moest weggaan, en hij wilde niet, en ik heb tegen zijn been gestampt en hij is begonnen met aan mijn haar te trekken ...’ (en traantjes ...)
- ‘Alex, heb je die boekentas gezien?’
- ‘Welke boekentas? Ah ja, ik heb die toch tegen de muur gezet.’
- ‘Liesbeth, heb je gezegd dat dit voor je vriendinnetje was?’
- ‘Ah nee, hij ziet dat toch als daar een boekentas staat ...’

Welke sanctie ga je geven voor een dergelijk ‘misdrijf’? Zet er een stoel bij als het kan!

Veel problemen tussen leerlingen worden alleen maar groter door tussenkomst van de leerkracht. Je volgt als leerkracht te snel je gevoelens en vaak reageer je hierbij te impulsief. Dat is altijd in het nadeel van de minst aangename leerlingen, met een toename van hun onaangenaam gedrag als gevolg.

Je zoekt spontaan een oplossing voor je boosheid en vergeet dat je reactie vooral voor die leerlingen met gedragsproblemen zeer belangrijk is. Door kalm te blijven en eerst te luisteren, kun je veel ruzie tussen leerlingen oplossen zonder het

conflict te vergroten. Maar dan moet je wel bereid zijn eerst te luisteren en afstand te doen van je vooroordelen. Leerlingen met gedragsproblemen voelen zich erg snel onheus behandeld en zijn zo gevoelig voor elk zweempje verwerping of afkeer van onze kant.

zoeken naar de
boodschap

Wil je een emotie onder controle krijgen, dan is het inschakelen van je verstand de beste oplossing. ‘Eerst willen weten wat er gebeurt’ kan je behoeden tegen het te impulsief volgen van je gevoelens. Door je verstand aan het werk te zetten, kun je je gevoelens van boosheid opzij schuiven.

Elk gedrag heeft een boodschap, bewust of onbewust, dus ook ongewenst of moeilijk gedrag.

Wat wil die leerling bereiken? Wat is zijn bedoeling? Wat zit hier achter? Wat zegt hij mij? Wat wil hij kwijt, wat wil hij laten zien? Is het gedrag wel agressief? Is het wel pesten? Waarom wil hij me kwaad krijgen? ...

Een kind kan ook boos zijn vanuit een gevoel van onmacht, en zich koppig willen laten gelden. Een kind kan geweldig doen om zijn angst te verbergen of omdat hij denkt dat dit jongensachtig is. Hij wil niet als flauw bestempeld worden en gaat stoer doen, waarbij hij dan wel eens de grenzen van het aanvaardbare overschrijdt. Het is heel belangrijk om bij het aanpakken van moeilijk gedrag, eerst te zoeken naar de boodschap die achter dat gedrag zit.

De onderliggende boodschap proberen te begrijpen, is meteen ook een middel om meer afstand te bewaren tegenover dat storend of irriterend gedrag. En die afstand verhindert dat je te emotioneel geraakt wordt of je geduld gaat verliezen ...

2.1.2. *Het gedrag niet negeren*

Probleemgedrag proberen te begrijpen, volstaat echter niet. Je moet duidelijk maken dat dit gedrag niet kan, en dat dit gedrag – in de mate dat het schade heeft berokkend – ook moet worden goedge maakt. Doe je dat niet, dan bevestig je de leerling in zijn negatief gedrag.

Luisteren is goed om een leerling kalm te maken en te zoeken naar een oplossing, maar je mag nooit vergeten dat er onaanvaardbaar gedrag werd gesteld. Dit gedrag moet afgekeurd worden en er moet eventueel een afspraak gemaakt worden om herhaling van dat gedrag te voorkomen. Maar dat gebeurt het best nadat je geluisterd hebt en tot een oplossing bent gekomen. De afkeuring van het onaanvaardbaar gedrag mag niet als een verwerping ervaren worden, maar als noodzakelijke informatie over wat jij, maar ook de anderen, van de leerling verwachten. Jonge kinderen baseren zich op de heftigheid van jouw reactie om de ernst van hun fout in te schatten, maar oudere kinderen ervaren jouw heftig reageren zeer snel als een aanval.

antiseptisch optreden

Je moet verhinderen dat je optreden de zaak erger maakt dan ze was. Je moet proberen ‘antiseptisch’ op te treden, d.w.z. zonder je relatie met de leerling of de klas te besmetten, op een wijze die heel duidelijk gedragsgericht is, zonder de leerling in zijn persoon te raken of te kwetsen, zonder negatieve beeldvorming naar de groep (waar het kind het al moeilijk mee heeft), zonder de moeizaam opgebouwde relatie te verbreken.

Wat verkeerd liep in de opvoeding thuis, kan niet zomaar op school ongedaan gemaakt of uitgeveegd worden. De aanpak van moeilijke leerlingen is een lange weg, maar erg belangrijk: ze hebben je echt nodig. Je mag niet wachten tot het uit de hand loopt of tot het kind puber is geworden. Negatief gedrag gaat niet vanzelf over. Je moet beseffen dat bij later delinquent gedrag, reeds in de kleutertijd signalen aanwezig waren. Wanneer je hier niets aan doet, of erger nog, als je die signalen gaat zien als een teken dat het toch zal mislopen en er niets aan te doen is, dan ben je medeschuldig. *Kinderen met probleemgedrag kunnen altijd geholpen worden.* Het is wel zo dat hoe ouder het kind wordt, hoe moeilijker het zal worden om het te helpen. Soms moet je toegeven dat bepaald probleemgedrag je bevoegdheid en deskundigheid overstijgt. Soms heb je ook niet de mogelijkheid en de middelen om een leerling daadwerkelijk te helpen. Maar dan blijft het nog onze taak om mee te zoeken naar een betere opvang en naar meer deskundige hulp. Het CLB is hierbij de meest aangewezen partner.

2.2. *Attitudes noodzakelijk bij het goed omgaan met probleemgedrag*

Een aantal attitudes zijn van groot belang als je goed wilt omgaan met (kinderen met) probleemgedrag. We bespreken ze hierna.

2.2.1. *Aandacht en begrip*

begrip opbrengen

Om zinvol om te kunnen gaan met probleemleerlingen, moet je eerst proberen hun gedrag te begrijpen. Moeilijk gedrag is in feite altijd een onrechtstreekse vraag om hulp. Het valt me telkens weer op, dat moeilijke leerlingen heel dikwijls ook ongelukkige kinderen zijn. Ze hebben veel bravoure, maar verstoppert blijkbaar van alles achter dit stoere en rebellerende gedrag. Zelfs wanneer je niet ontdekt wat er achter het moeilijke gedrag schuilgaat, wat een leerling drijft tot een dergelijk gedrag, dan nog zal deze ingesteldheid je helpen veel kalmer te blijven. Het is een vereiste om goed te kunnen reageren. Je belangstelling wordt oprechter (want je wilt weten wat er achter dat gedrag steekt), en je luisteren veel echter. Dit doet zeker de boosheid of negatieve gevoelens bij de leerling afnemen. Misschien komt het nog tot een gesprek. Maar het willen begrijpen is een noodzakelijke voorwaarde wanneer je zinvol wilt werken en je echt iets wilt doen aan de problemen van je moeilijke leerlingen.

Zij willen het meestal zelf wel anders doen, maar ze slagen er niet in. Ze zouden hun best willen doen, maar het lukt hen niet. Ze hebben in feite nog nooit geleerd waar de grenzen liggen, wat kan en wat niet kan. Het is hen wel al honderd keer gezegd, maar ze hebben vooral geleerd om die grenzen en regels te omzeilen. Hen helpen om die grenzen en ook hun eigen grenzen te leren kennen en aanvaarden, vraagt een zeer duidelijke en consequente aanpak. Het is varen tegen de stroom in en toch botsingen vermijden en brokken voorkomen. Dit kan maar door vanuit de leerling te vertrekken en duidelijkheid te geven over wat van hem verwacht wordt.

*focussen op het gedrag,
niet op de persoon*

De leerling willen veranderen, leidt alleen tot ontgoocheling en verbittering. Het is niet de leerling die moet veranderen, maar zijn gedrag. Je vertrekt dus best vanuit de wil om dat gedrag en de leerling achter dat gedrag te begrijpen als je daadwerkelijk wilt helpen. Zolang de leerling die bezorgdheid niet ervaart, zal elke houding een houding van verzet zijn. Onze houding moet dan ook vertrekken vanuit liefde en aanvaarding.

De aanpak van elk probleemgedrag begint met:

- het aanvaarden van de leerling zoals hij is, los van wat hij doet,
- hem dit ook te laten ervaren.

Dit lukt natuurlijk niet altijd. Zeker niet bij moeilijke leerlingen die zich niet willen laten kennen en ons ook telkens weer teleurstellen.

Sommige leerkrachten kunnen hun ergernis niet goed verbergen. Wanneer die ‘vervelende’ leerling de schoolpoort binnenstapt, zie je direct aan hun gezicht dat hun dag om zeep is. Maar die leerling ziet en voelt dat ook. Leerlingen zien en voelen veel meer aan dan je denkt. En geef toe, als jij iemand een lang gezicht ziet trekken bij je aankomst, heb jij dan nog veel zin om netjes te gaan doen wat die je vraagt en zegt?

Maar hoe kun je dan toch van zo een ‘ettertje’ houden?

Toen ik – pas afgestudeerd – de leiding kreeg over enkele leefgroepen in het MPC Terbank, was er op een avond een opvoedster die mijn bureau huilend binnenliep met de uitroep: ‘Dat kind buiten of ik trap het af ... Ik wil dat kind niet meer in mijn leefgroep.’ Nog onervaren en naïef als ik was (en het was een knappe opvoedster), besloot ik het kind over te plaatsen. Ik vroeg de opvoedster om een verslag te maken van wat er juist gebeurd was en waarom het kind zo onhandelbaar is, zodat ik bij de directie de overplaatsing kon verantwoorden.

Ik zag een getrooste opvoedster mijn bureau verlaten, maar dat verslag heb ik nooit gezien. Toen ik er haar na twee dagen om vroeg, had ze het even moeilijk, want het lukte haar niet zo goed. Ieder keer als ze wilde opschrijven wat er was gebeurd, bleek het onmogelijk gedrag toch niet zo erg. Toen ik twee weken later de leefgroep binnenstapte was ik het voorval bijna vergeten. Maar ik zag met verbazing die opvoedster met juist dat kind op haar schoot terwijl ze een verhaaltje vertelde aan de hele groep. Ik was niet alleen verbaasd, maar ook geërgerd. Nu ze een verslag moest maken, lukte het plots wel met dat lastige kind.

Maar zo simpel was het niet. Er was namelijk wel degelijk iets veranderd. Want iedere keer dat het moeilijke kind zijn kuren kreeg, werd de opvoedster niet meer kwaad. Integendeel, ze greep naar papier en pen zodat ze eens goed kon opschrijven wat er gebeurde. Zo kon ze hem immers buiten krijgen. Ze moest hiervoor wel het kind blijven observeren. En wat ze toen zag, was een kind dat op een zeer arrogante en uitzinnige manier haar aandacht opeiste. Op een onaanvaardbare en bijna hysterische wijze wou hij dat ze met hem bezig zou zijn. Maar door hier helemaal niet meer op te reageren (omdat ze op afstandelijke wijze alleen nog wou opschrijven wat er gebeurde), doofde dat arrogante gedrag ten opzichte van haar uit en zag ze alleen een hoopje ellende dat snakte naar haar aandacht. Dan is het niet zo moeilijk om, wanneer je voor de groep een verhaaltje vertelt, juist dat kind even op je schoot te nemen. Voor dat kind is dat wel ongelooflijk belangrijk.

Dit sluit heel goed aan bij het spreekwoord ‘onbekend is onbemind’. We hoeven dit maar om te keren en we leren vanuit de experimentele psychologie dat we meer sympathie hebben voor iets of iemand die we beter kennen.

Ooit leerde ik van mijn professor in de filosofie, dat als je radicaal en extreem tegen iets wilt zijn, je vooral moet zorgen er niets van af te weten. Wil je bijvoorbeeld tegen (het dragen van) de hoofddoek zijn, zorg dat je niets afweet van wat dat zou kunnen betekenen voor die mensen. Wil je tegen de vreemdelingen zijn, zorg dat je niets te weten komt over hun cultuur en gewoontes. En waar zit het probleem tussen extremistische Vlamingen en Walen?

*rekening houden met de
achtergrond van
leerlingen*

Leerkrachten die het moeilijk hebben met een bepaalde leerling, doen er goed aan wat afstand te nemen en te proberen meer te weten te komen over die leerling. Hoe meer je te weten komt over de situatie van die leerling thuis, over de problemen in het gezin, over wat het kind heeft meegemaakt, hoe meer begrijpelijk het gedrag van die leerling wordt. Het kind verandert niet, maar het wordt iets gemakkelijker om dat agressief of storend gedrag beter te begrijpen. Je moet het niet aanvaarden, maar je kunt het veel beter relativeren. Het maakt je daarvoor bovendien iets minder snel boos en agressief.

Probeer anderzijds nooit extra lief te zijn voor een leerling waar je het moeilijk mee hebt, dat lukt je niet zonder een geforceerde indruk te geven, waardoor die leerling je nog meer zal uitdagen of je juist zal mijden. Probeer liever je leerling in zijn hobby's en angsten, zijn vrienden en voorkeuren, zijn thuis en familie beter te leren kennen. Je vindt vast aanknopingspunten waardoor die leerling je meer gaat boeien. Zelfs politici weten dat en laten maar al te graag een werkje uitgeven over hun leven en persoon.

Hoe beter je iemand kent, hoe moeilijker je hem of haar kunt verwerpen. Het lijkt soms niet zo, maar als je probeert iemand echt helemaal te kennen met zijn goede en minder goede kanten, dan ga je automatisch meer relativeren, je gaat de betrokken persoon beter begrijpen en dat is een eerste stap naar aanvaarden en liefhebben, zo ook bij leerlingen (en collega's) waar je het als leerkracht moeilijk mee hebt. Begin met echt belangstelling te hebben (en niet alleen te tonen).

Proberen te begrijpen helpt trouwens om meer geduld aan de dag te leggen, maar het helpt ook om ongewenst gedrag te doen afnemen. Wanneer een leerling door zijn taal of gedrag je dermate gaat irriteren dat je je geduld dreigt te verliezen, probeer dan te achterhalen waarom die leerling zo reageert. Het zal niet alleen je zenuwen sparen, maar je oprechte aandacht voor die leerling zal vaak het ongewenste gedrag ook doen ophouden.

affectie geven

Toch is enkel proberen om je leerlingen te aanvaarden zoals ze zijn, niet voldoende. Leerlingen hebben ook affectie nodig. Juist de leerlingen die je het meest ergeren en het leven en lesgeven verzuren, zijn vaak degenen die het meeste nood hebben aan oprechte affectie. Ze moeten immers vaak al heel wat missen en als ze dan ook nog op school het gevoel krijgen niet gewenst te zijn ...

Affectie is een basisbehoefte bij leerlingen, bij allemaal. Affectie geeft het behaaglijke gevoel er te mogen zijn. En zich aanvaard voelen is belangrijk voor een vlot leerproces. Dit bereik je niet met doen alsof, maar gewoon door kleinigheden. Vanuit de belangstelling voor je leerlingen, leer je ook heel snel wat hun interesses zijn en op welk moment je hen kunt boeien.

Je weet bijvoorbeeld dat Alex dolgraag voetbalt. Dan kan, wanneer het in de les toevallig over voetballen gaat, een knipoog of alleen maar even in zijn richting kijken hem dat zalige gevoel geven dat iemand met hem bezig is.

Je doet dat spontaan bij leerlingen die je graag hebt. Deze leerlingen komen je zoveel vertellen. Je weet dan ook meer over hen en je zult gemakkelijker even in hun richting kijken bij een naam of iets waarvan je weet dat het hun belangstelling wekt. Dat versterkt de reeds bestaande wederzijdse relatie.

Maar bij leerlingen waar je het moeilijk mee hebt, is dat soms een hele opgave. Hun gedrag zal ook niet onmiddellijk veranderen, maak je geen illusies. Maar je zult voelen dat er iets wijzigt bij die leerling. Het gevoel dat je als leerkracht met hem bezig bent, is vaak voldoende om iets meer aandacht te krijgen voor wat je zegt en doet.

Ik twijfel er niet aan dat de meeste leerkrachten voor hun leerlingen leven en ze ook echt graag zien. Maar ervaren de leerlingen dat ook zo?

Meestal verbind je je aandacht en affectie te veel met wat ze doen en niet met wie ze zijn. Je wilt wel complimentjes geven en vriendelijk zijn, als ze maar doen wat je graag hebt, maar deze ‘moeilijke’ kinderen doen juist zo weinig wat je vraagt. Je reageert dan misschien overvloedig met het geven van opmerkingen of het trekken van een misprijzend en afkeurend gezicht zodat het voor die leerlingen helemaal niet meer duidelijk is of je wel van hen houdt. Soms moet je een extra inspanning doen om het hen ook te laten ervaren, los van wat ze (niet) doen. Even een vriendelijk woordje bij het binnenkomen, wat extra aandacht voor wat ze juist wél goed doen. Af en toe een aanmoediging of een schouderklopje. Het zijn allemaal kleine dingen die je heel spontaan doet bij leerlingen die je graag hebt, maar het zijn juist die ‘ettertjes’ die het meer nodig hebben.

Laat je niet ontmoedigen door hun afwijzende reactie. Ze zijn immers al zo vaak bedrogen door mensen die juist lief doen, enkel om van hen iets te verkrijgen. Vraag of verwacht zeker geen wederkerigheid, maar wees overtuigd dat het tegemoet komt aan een essentiële behoefte bij hen en dat het op lange termijn ook zijn vruchten zal afwerpen.

En waarom zou je het niet eens zeggen? Zelfs bij mijn oudere leerlingen deed ik dat soms.

Als ik maandagmorgen op school kwam en er boze ouders aan mijn deur stonden omdat er in het weekend weer iets was gebeurd waar ook één van onze leerlingen bij betrokken was, dan kon ik de week beginnen met die leerling bij mij te roepen en een uitbrander te geven, ook al was het voorval niet op school gebeurd. In het begin kon ik alleen iets bereiken met de volle inzet van mijn autoriteit, tot ik besepte dat het ook anders kon. Als die leerling dan mijn bureau binnenkwam, begon ik onmiddellijk met: ‘Werner, je weet heel goed dat ik je graag heb, je weet verdomd goed dat ik een boon heb voor jou, maar wat daar in het weekend gebeurd is, kan toch niet.’ Dan mocht ik me kwaad maken, ze gingen niet meer lopen.

En hiermee ben ik aanbeland bij de volgende belangrijke attitude: duidelijkheid. Ik maak immers een onderscheid tussen de leerling en zijn gedrag. Ik verwerp de leerling niet. Ik ben zelfs niet kwaad op die leerling, maar zijn gedrag stoort me. Het is zijn gedrag dat ik niet kan aanvaarden. Dit werkt ook zo bij jonge leerlingen. ‘Ik zie je graag, maar als je zoiets doet, dan wordt de juf wel boos.’

2.2.2. Duidelijkheid

Wil je werken aan het gedrag van je leerlingen, dan moet je duidelijk zijn. Het is niet de leerling zelf, maar zijn gedrag waarmee je problemen hebt. Als je wilt dat de leerling er iets aan doet, dan moet het ook duidelijk zijn wat je stoort en wat je dan wel verwacht. Zowel bij het stellen van eisen als van grenzen, is duidelijkheid zeer belangrijk.

In tegenstelling tot wat veel leerkrachten tegenwoordig denken, is het niet een positieve relatie die je eerste bekommernis moet zijn. Een goede relatie is natuurlijk zeer wenselijk, maar dat bereik je niet zomaar. De beste communicatievaardigheid helpt niet wanneer we niet vertrekken van duidelijkheid.

Duidelijkheid en voorspelbaarheid zijn nodig om veiligheid te creëren. Zich veilig voelen is een basis voor het vertrouwen dat weer noodzakelijk is voor elke goede relatie en voor een vlotte communicatie.

Pas als er duidelijkheid is, kan er gewerkt worden aan een positieve groei en ontwikkeling bij de leerling. Met alleen een goede relatie na te streven – vaak ten koste van duidelijkheid omdat we strengheid als een beletsel zien voor een goede relatie – kom je er niet. Je dreigt zelfs in een situatie te komen waarbij je ontgoocheld geraakt in je werk.

Voor jonge leerkrachten is duidelijkheid zelfs belangrijker dan graag zien. Wanneer een nieuwe leerkracht of interimaris in dienst komt, en ’s avonds de leerlingen mijn bureau binnenkomen om te zeggen wat een ‘toffe’ die nieuwe leerkracht is, dan weet ik dat we de vrijdag niet zullen halen.

Om vanaf de eerste dag als ‘toffe’ leerkracht over te komen, moet je vooral veel toegeven. Dat vinden leerlingen leuk. Een leerkracht waar je kunt mee doen wat je wilt ... Tot de leerkracht uiteindelijk wel iets moet eisen en dan laten die

*duidelijkheid creëert
veiligheid*

*duidelijkheid als
voorwaarde voor een
positieve relatie*

‘lieve’ leerlingen hem vallen als een baksteen. Dan komen de traantjes en ziet men het niet meer zitten.

Geef mij maar een leerkracht waarover de leerlingen ’s avonds komen klagen dat het ‘zo een vieze’ is, dan weet ik dat ze na een kleine week me komen vragen of hun vaste leerkracht nog wat ziek blijft, want die ‘vieze’ valt heel goed mee. Die is immers duidelijk en dat roept veiligheid en vertrouwen op.

Het is niet mogelijk als leerkracht vanaf de eerste dag sympathiek over te komen. Je moet eerst grenzen trekken, afspraken maken ... Dat is niet zo plezierig voor de leerlingen. Ze zijn een bepaald patroon gewoon en ervaren die wijziging als storend, als iets dat ze niet onder controle hebben. Ze moeten eerst wennen aan die nieuwe afspraken en ervaren dat duidelijke afspraken veel gemakkelijker zijn. Een leerkracht die vanaf het begin voorspelbaar is, geeft duidelijkheid. Die duidelijkheid hebben leerlingen nodig om zich veilig te voelen, om zekerheid te ervaren. Vanuit die zekerheid groeit er vertrouwen en dat maakt een relatie mogelijk.

*je beperken tot enkele
haalbare regels*

Begin nu niet met een heel stel regels op het bord te schrijven. Beperk je tot één of misschien twee regeltjes. Geen belangrijke zaken, maar zaken die je kunt eisen omdat elke leerling het kan. Wat je eist heeft minder belang. Maar je moet het wel iedere keer opnieuw willen en kunnen eisen en ook telkens kunnen wachten tot ze gedaan hebben wat je vroeg.

Wat met de brooddoos of de boekentas? Wat wil je bij het binnenkomen in de klas? Wat met de klasagenda?

Als je bijvoorbeeld eist dat telkens bij het binnenkomen van de klas de klasagenda links op de bank moet liggen zodat je die later even kunt inkijken als je dat wenst, dan is dat iets dat elke leerling kan. Zowel een domme als een verstandige leerling, zowel een leerling met ADHD als een leerling in een rolstoel kan dat. Je kunt het dus eisen. Het kan wel een paar weken duren vooraleer de leerlingen dit automatisch zullen doen, maar ze weten dat dit bij jou altijd zo moet. Dit gaat bijvoorbeeld niet op voor het eisen van stilte of van te moeten opletten. Natuurlijk is dat belangrijker dan die agenda, maar je kunt het nooit ‘altijd’ gedaan krijgen en ook niet bij ‘alle’ leerlingen. Eis het dan ook niet, maar vraag het en stel voor jezelf een grens die voor jou, bij die leerlingen, in die situatie, aanvaardbaar is om verder te gaan.

Het zijn vaak die kleine eisen waar je als leerkracht telkens weer op terug komt, die je de naam geven van ‘streng leerkracht’, maar het zijn ook die kleine dingen die je zullen helpen om leerlingen bereidwilliger te maken bij andere vragen. Ze weten immers dat wanneer jij iets wilt, het ook moet gebeuren. Niet één keer, maar telkens weer.

En je krijgt er uiteindelijk ook nog iets voor terug. Want leerlingen die op een bepaald moment zelfs die kleine eisen (bv. de klasagenda links op de bank) niet willen opvolgen, ook niet na een verwittiging, dat zijn meestal leerlingen met een ernstig probleem. Begin niet met onmiddellijk te dreigen ... maar erken dat er een probleem is. Onze eis is immers niet zo belangrijk dat we niet verder kunnen gaan. Maar probeer wel die leerling even persoonlijk aan te spreken. Niet om over die eis te praten, maar om te vragen hoe het gaat.

‘Het gaat precies niet vandaag. Wat scheelt er?’ Als de leerling eenmaal heeft toegegeven dat er een probleem was thuis of op de bus, en je beloofd hebt er straks even tijd voor te maken, zul je zien dat ook die kleine eis weer ingewilligd kan worden. Die kleine zaken, waarvan je er wel op staat dat ze iedere keer gebeuren, zijn je beste barometer voor de individuele gemoedstoestand van je leerlingen.

Wees duidelijk in je afspraken en in het stellen van grenzen. Grenzen zijn geen dammen in de rivier. Grenzen zijn juist de oevers die de doorstroom en de bevaarbaarheid van de rivier moeten bevorderen door te verhinderen dat de rivier zich verliest in chaos en doelloosheid. Grenzen zijn wegwijzers. Een leerling kan ze negeren, of eraan voorbijgaan, maar hij zal ze nodig hebben om zijn weg te vinden. Grenzen moeten dan ook in functie staan van het welzijn van elk kind, en zijn er niet in de eerste plaats voor het gemak van jezelf.

De leeftijd van de leerlingen bepaalt hoe strak of ruim de grenzen moeten zijn. Hoe ouder de leerling, hoe meer de behoefte groeit aan ruimere grenzen. Maar ook andere factoren bepalen mee welke soort grenzen leerlingen nodig hebben. Kinderen met ADHD bijvoorbeeld, gaan gewoon kapot in scholen met te ruime grenzen en bloeien open in een eerder strenge school, terwijl andere, meer intelligente leerlingen die beperkte grenzen niet verdragen en agressief worden wanneer ze geen ruimte krijgen.

duidelijkheid is niet hetzelfde als strengheid

Maar alle leerlingen, jong en oud, hebben baat bij een grotere duidelijkheid. Leerlingen noemen dit soms strengheid, maar duidelijkheid is geen strengheid. Duidelijkheid bij het geven van beloning en straf is veel belangrijker dan het streng willen toepassen van sancties. De leerling moet op voorhand weten wat het gevolg van zijn gedrag kan inhouden, wil hij ook regels ervaren als positief en er nut uit halen. Wie duidelijk is, zal trouwens veel minder moeten sanctioneren. Duidelijke leerkrachten (bij de leerlingen gekend als streng) geven opvallend minder sancties. Ze zijn immers voorspelbaar en leerlingen weten wat er van hen verwacht wordt.

duidelijke en taakgerichte kritiek geven

Duidelijkheid is zeker noodzakelijk bij het geven van kritiek (een hoofdbestanddeel van opvoeding en onderwijs). Kritiek is noodzakelijk om de leerling de nodige informatie te geven om zichzelf te kunnen bijsturen. Maar dan moet die kritiek ook duidelijk zijn en ook echt bedoeld zijn om bij te sturen. Algemene opmerkingen zijn dit zeker niet.

Wees bij opmerkingen en kritiek steeds taakgericht en niet persoonsgericht. Geef duidelijke feiten en vraag ook feiten als anderen je iets komen vertellen.

Niet: ‘je werk trekt op niets’, maar: ‘door al die taalfouten is het zeer zwak’.

Niet: ‘je bent onuitstaanbaar’, maar: ‘door je opmerkingen heb ik het moeilijk nog naar je te luisteren’.

Niet: ‘je bent agressief’, maar: ‘dat gedrag, deze manier van praten, deze reactie neem ik niet’.

De leerling moet iets kunnen doen met je kritiek, anders heeft het geen zin en is kritiek alleen maar bedreigend of maakt het angstig en onzeker.

Wees ook op je hoede voor opmerkingen als:

‘hoe zit je daar nu?’,

‘wat zijn dat voor manieren?’,

‘noem jij dat beleefd?’,

‘is dat een houding voor iemand van jouw leeftijd?’ ...

Daar kan een leerling niets mee doen! Zeg duidelijk wat je stoort, duid wat je wilt veranderen en geef een positieve reactie als de leerling gedaan heeft wat je vroeg. Op die wijze geef je de leerling zekerheid, en zal het storend gedrag (het gedrag dat jou stoort) veel sneller verminderen.

Geef ook geen opmerkingen als ‘luiestik’, ‘dommerik’, ‘onbeschofterik’ ... Hoe voelt een leerling zich hierbij? Wat wil je daarmee bereiken? Het wordt aanvoeld als een verwerping van zijn persoon, terwijl je eigenlijk alleen maar het gedrag wou duiden.

Ook naar de leerlingen onderling toe zijn dergelijke etiketten zeer gevaarlijk. Ze stigmatiseren een leerling, terwijl ze in feite niets zeggen over het eigenlijk gedrag. Want iedereen heeft zo wel zijn eigen opvatting over wat een luiestik of dommerik is. In hoeverre hoor je wat de ander bedoelt? Ze kunnen daarbij foutieve informatie geven.

Als ik mijn collega vertel dat Jan agressief is of Lies onbetrouwbaar is, lijkt het misschien alsof ik de ander een correcte boodschap heb gegeven. In feite heb ik niets anders gedaan dan hem met een mening opgezaald. Wil ik mijn collega een boodschap geven over Jan of Lies, dan moest ik met feiten komen: ‘Jan reageert altijd zeer brutaal als ik hem iets nieuws vraag’ of ‘Lies heeft mij iets verteld over Ann. Maar toen ik dit bij Ann ging navragen, heeft deze mij met klem verzekerd dat dit helemaal niet juist was.’ Met feiten geef ik een gans andere boodschap, waaruit je als toehoorder zelf zult moeten opmaken of Jan agressief is en of Lies dan wel Ann niet eerlijk is. Ik laat zelfs de mogelijkheid om ook mijn eigen gedrag of inbreng te laten controleren. Mijn manier van iets nieuws te vragen, mijn (voor)oordeel over Lies ...

Meningen zijn niet alleen onduidelijk, ze zijn soms ook helemaal onjuist. Ze creëren ook negatieve verwachtingen. We gaan – om bij bovenstaand voorbeeld te blijven – Jan en Lies spontaan anders bekijken.

2.2.3. *Positieve verwachtingen*

de kracht van verwachtingen

Een ander belangrijk punt in opvoeding en hulpverlening, en eigenlijk in de ganse menselijke relatie, is onze verwachting naar de ander. Verwacht je dat een leerling anders kan of anders wil reageren? Of blijf je wachten hoe hij zal reageren, onbewust van het feit dat je eigen verwachtingen bepalend zijn voor zijn gedrag?

Heel onze houding spreekt onze verwachtingen uit zonder dat we ons ervan bewust zijn. Maar deze verwachtingen bepalen wel heel sterk het gedrag van de andere.

Even een paar experimenten:

Rosenthal, een zeer bekend man in de sociale psychologie, bezocht samen met zijn collega een aantal lagereschoolklassen die hij een voormiddag lang testte. Schijnbaar op basis van het testresultaat deelde hij mee aan de leerkracht dat bij enkele leerlingen voor het komende schooljaar forse vorderingen mochten verwacht worden. Hij vertelde er niet bij dat de keuze van die leerlingen helemaal niets met die test te maken hadden, maar zuiver willekeurig waren aangeduid bij wijze van experiment. Desondanks veranderde er iets in de houding van de leerkracht, waardoor inderdaad deze leerlingen enorme vorderingen maakten en bij de eersten van de klas kwamen. Bij toetsing achteraf bleken deze leerlingen effectief vooruitgang gemaakt te hebben. Tot grote verbazing van de onderzoekers zelf bleken sommige van deze leerlingen zelfs op de intelligentietests beter te scoren. Dus niet alleen hun resultaten werden beter, maar bij sommigen ook hun mogelijkheden!

Dat het niet alleen bij jongere kinderen werkt, bewees Albert King binnen een herscholingscursus voor lassers.

Hij liet een lasinstructeur in een herscholingscentrum weten dat vijf van zijn leerling-lassers over een grotere aanleg voor lassen beschikten. Ze waren echter louter door toeval gekozen en ze waren zich er dus zelf niet van bewust dat ze als zeer geschikt waren aangeduid. Toch was ook hier een aanzienlijke verandering waar te nemen in hun prestaties tegenover de rest van de groep. Ze waren minder afwezig, hadden slechts de helft van de tijd nodig om hun lasproef onder de knie te krijgen en scoorden gemiddeld tien punten hoger dan hun medestudenten. Het was zelfs zo dat hun collega's bij voorkeur met hen wilden samenwerken.

Wat mij bij deze experimenten koude rillingen bezorgt, is de vraag wat er gebeurt als een leerkracht denkt dat een leerling zijn plafond bereikt heeft. Wat gebeurt er als een leerkracht denkt dat een leerling niet in zijn klas thuishoort of agressief of onhandelbaar is? Dit kan niet in soortgelijke proeven achterhaald worden, want dat zou deontologisch onverantwoord zijn. Maar we mogen wel aannemen dat wanneer verwachtingen in positieve richting zulke opmerkelijke resultaten geven, ze in negatieve richting zeker even sterk zullen meespelen.

Geloof je eigenlijk voldoende dat het ook anders kan en dat leerlingen met moeilijk gedrag zich eigenlijk ook anders zouden willen gedragen? Dat ook leerlingen met ADHD of andere neurologische of emotionele problemen, eigenlijk heel normaal willen doen? Bepaal je zelf niet te veel hoe ze zullen reageren door je eigen ingesteldheid, je eigen ongelooft in hun goede bedoelingen?

Het was mij opgevallen dat, wanneer ik als directeur een leerling uit de klas moest gaan halen, sommige leerlingen heel gemakkelijk meekwamen en andere helemaal niet. Ik kon bijna voorspellen welke leerlingen zouden willen meekomen en welke niet. Eerst dacht ik dat het alleen mijn kennis was van de leerlingen,

tot ik doorhad dat het gewoon mijn eigen houding was die bepalend was of ze zouden meekomen of niet. Wanneer ik overtuigd was dat een leerling wel zou meekomen, dan wachtte ik namelijk niet. Ik vroeg de leerling mee te komen en draaide me al om naar de deur om de les zo weinig mogelijk te storen. Soms duidde ik nog even, vooraleer zelf naar buiten te gaan, dat het maar voor even was en dat ik op de gang zou wachten.

Bij een leerling van wie ik dacht dat hij niet zou willen meekomen, bleef ik wachten. Mijn wachten was meteen ook een signaal dat ik niet verwachtte dat die leerling zou meekomen. Waarom zou hij het dan doen?

Pas wanneer ik me bewust ben gaan opstellen vanuit een positieve verwachting dat de leerling zou doen wat ik vroeg, merkte ik dat meer dan 90 % van de leerlingen ook spontaan meekwam. Soms was het met veel tegenzin en protest, maar ze kwamen mee.

Heb je zelf nog nooit ervaren dat wanneer je echt iets verwacht van leerlingen, dit veel gemakkelijker gebeurt dan wanneer je denkt dat er toch weer niets van zal komen? Of dacht je dat het was omdat je de leerlingen zo goed kende? Onze verwachting naar leerlingen (en ook naar anderen) werkt heel sterk. We beïnvloeden elkaar op deze wijze veel sterker dan we zelf vermoeden.

*focussen op feiten, niet
op vage meningen*

Door negatieve boodschappen beïnvloeden we elkaar. Eigenlijk zouden we niet van elkaar mogen aanvaarden meningen te geven over leerlingen. Het is alleen met feiten dat we iets kunnen doen. Feiten laten toe dat onze mening in vraag gesteld kan worden. Ze laten dus communicatie toe, iets wat door meningen juist verhinderd wordt.

– ‘Jantje is brutaal.’ Dit is een mening.

– ‘Jantje reageert steeds met schelden als ik hem een opmerking geef’. Dat zijn feiten ... Ligt het aan Jantje of aan onze aanpak? Deze vraag blijft open bij het geven van feiten, maar is niet bespreekbaar bij het geven van een mening.

Ook naar de leerlingen toe zijn meningen niet gewenst. Ze verlammen zonder dat het kind er een boodschap aan heeft.

– ‘Jij bent lui, dom, agressief, onaanvaardbaar ...’ Dit zijn meningen! Zeg liever hoe het gedrag bij jou overkomt. Bijvoorbeeld:

– ‘Ik denk dat jij dat werk niet graag doet ...’

– ‘Herhaal even de vraag, want dat antwoord is niet wat ik vraag ...’

– ‘Ik heb het moeilijk om te luisteren als jij zo reageert ...’

Negatieve meningen zijn ongewenst, vooral waar de betrokkene bij is. Dit gebeurt vaak bij klassikale opmerkingen of bij een gesprek met ouders of directie. Kun jij aanvaarden dat iemand, die pretendeert van jou te houden, jou ook afbreekt bij anderen? Bij meningen sta je inderdaad machteloos. Je hebt geen verweer. Bij feiten kun je helpen duiden of relativeren door het schetsen van omstandigheden of het geven van andere feiten.

Begrip, duidelijkheid en een positieve ingesteldheid. Het zijn in feite de basis-houdingen voor elke relatie, en zeker voor een opvoedkundige relatie. Vooral onmacht en frustratie liggen aan de basis van veel agressie of negatief gedrag.

Onze positieve ingesteldheid kan hier veel aan verhelpen. Maar dat vraagt begrip, dat vraagt duidelijkheid, dat vraagt eigenlijk gewoon echte liefde.

3. De valkuilen van een leerkracht

3.1. De strijd aangaan

3.1.1. De strijd aangaan met de leerlingen

eindeloze machtsstrijd
vermijden

Veel leerkrachten vinden het noodzakelijk om de klas eerst onder de duim te hebben voor ze les kunnen geven. Het is uiteraard belangrijk dat een klas regels respecteert als je uiteindelijk iets wilt bereiken. Dat is onweerlegbaar juist, maar in hoeverre kunnen we dat afdwingen?

Een leerling zit met kauwgom in zijn mond in de klas. De leerkracht vraagt beleefd dit in de prullenmand te deponeren, want het schoolreglement verbiedt kauwgom in de klas. De leerling weigert en kauwt lustig verder. De klas zit te grinniken. De leraar herhaalt nog tweemaal zijn vraag en wenst dan dat de leerling de klas zou verlaten. De leerling blijft met een grijns zitten. Hij voelt zich duidelijk gesteund door de klas en kauwt rustig verder. Wie gaat hier winnen? Wat is er eigenlijk te winnen?

Waar gaat het om? De leerkracht vraagt aan de leerling om het schoolreglement na te leven. De leerling weigert hier op in te gaan, want kauwen op kauwgom vindt hij iets persoonlijks waar volgens hem de leerkracht en de school niets mee te maken hebben. De leerkracht voelt de weigering aan als een niet-aanvaarden van zijn rechtmatige macht en gaat de strijd aan. De leerling wil nu wel eens zien hoever de leerkracht kan gaan. Hij is niet bereid om zomaar toe te geven en de leerkracht vindt niet dat hij zoiets mag laten gebeuren. De strijd kan beginnen.

Wanneer leerlingen niet willen ingaan op een vraag of eis, dan wijst dit steeds op een zich niet goed voelen met de situatie. Ze weten wel dat de leerkracht het recht heeft om zoiets te eisen, maar ze willen weten hoever de leerkracht kan gaan.

Een machtsstrijd? Zo kun je het noemen, maar het is eerder een uitproberen van de leerkracht en zijn manier van omgaan met zijn macht. Leerlingen zijn niet bereid om zomaar de macht van een leerkracht te aanvaarden of om een leerkracht gezag te geven. Hier gaat immers heel de machtsstrijd om. Kan of wil de leerling de macht van die leerkracht aanvaarden?

Kun jijzelf gedwongen worden om macht te aanvaarden? Ja, als het niet anders kan. Maar in hoeverre zal het ons verdere gedrag bepalen?

macht en gezag

Als we even blijven stilstaan bij macht en gezag, dan kunnen we macht heel eenvoudig omschrijven als ‘kunnen straffen en belonen’ en gezag als ‘het aanvaarden dat iemand ons straft en beloont’. Macht is in wezen niets anders dan dat. Zowel goddelijke macht als wereldlijke macht, militaire macht als kerkelijke macht ... telkens gaat het erom dat wij door deze instanties kunnen beloofd of gestraft worden (in de meest ruime betekenis). Iemand die jou met een opmerking de grond kan inboren of met een compliment blij kan maken, heeft dus macht over jou.

Maar het is normaal dat we niet iedereen zullen toestaan om ons met een dergelijke opmerking of compliment af te straffen of te belonen. We aanvaarden dat niet zomaar. We kunnen het zelfs iemand heel kwalijk nemen wanneer dit gebeurt en zullen er soms zelfs de strijd voor aanbinden. Het is maar wanneer we zeker weten en ervaren hebben dat die persoon het goed met ons voor heeft, dat we dergelijke opmerkingen of complimenten echt kunnen verdragen en aanvaarden. Velen kunnen dus wel macht uitoefenen op ons, ze kunnen ons straffen en belonen, maar we zullen het slechts van enkelen aanvaarden.

gezag moet groeien

Pas wanneer we ervaren dat straf en beloning juist worden gegeven en dat ze ook bedoeld zijn om ons te helpen, kunnen we het aanvaarden en verandert macht in gezag. Zolang we macht ervaren als willekeur, zullen we elke vorm van macht bestrijden.

Leerlingen weten dat een leerkracht macht heeft. Hij kan belonen en straffen. En meestal hebben leerlingen hier geen problemen mee zolang het gaat over de beoordeling van de vakinhoud (de punten). Er wordt echter veel kritischer gekeken naar het belonen en straffen van gedrag. Hier hebben ze immers ook ervaring mee bij andere machthebbers (soms positieve, maar vooral negatieve ervaringen).

Pas wanneer leerlingen duidelijk ervaren dat een leerkracht hen waardeert en aanvaardt, kunnen ze ook aanvaarden dat hij opmerkingen maakt. Zolang ze zich op dat vlak niet zeker voelen, zullen ze niet zomaar accepteren wat de leerkracht vraagt of eist. Het is dus duidelijk dat de vroegere ervaringen van de leerling met macht, evenals zijn thuissituatie, zijn afkomst ... mee een rol zullen spelen in het al dan niet gemakkelijk aanvaarden van de door de leerkracht uitgeoefende macht.

Vaak denken vrouwelijke leerkrachten dat het als man gemakkelijker is om gezag te hebben. Leerlingen hebben misschien iets meer schrik van een man, maar gezag heeft niets met schrik te maken. Zelfs de meest moeilijke leerlingen hebben uiteindelijk meer respect voor een vrouwelijke leerkracht die het voor hen wil opnemen en iets te bieden heeft, dan voor een ‘sterke man’ die deze kwaliteiten niet heeft. De leerlingen moeten wel de tijd krijgen om dit te kunnen ervaren, en dat is vaak geen leuke tijd voor de leerkracht die wordt uitgetoetst of ze wel te vertrouwen is. Haar macht is geen fysieke macht en kan ook niet fysiek worden afgedwongen. Schrik kan een beetje helpen in het begin, maar dat gaat voorbij ... en dan is het alleen respect dat telt.

Toch is het belangrijk dat ook een fysiek zwakkere leerkracht geen schrik heeft om macht te gebruiken, maar het zal met meer wantrouwen worden bekeken en het minste gevoel van onrechtvaardigheid zal tot conflicten leiden.

Het komt er dus op aan eerst de leerlingen te laten aanvoelen ‘waarom’ je iets vraagt. Leerlingen ernstig nemen en kunnen luisteren is hierbij erg belangrijk. Maar ook duidelijkheid, vastberadenheid, en ... geduld.

Een leerling die zijn kauwgom niet uit zijn mond wil halen, wil weten hoe de leerkracht zal reageren. Als je het winnen zo belangrijk vindt, dan riskeer je om je macht te zien afnemen. Je kunt beter eens wat macht afstaan.

‘Oké, ik heb het driemaal gevraagd. Ik ga er nu niet meer verder over praten, je weet dat dit gedrag niet kan volgens het schoolreglement. Om vier uur praten we verder.’

Laat even afkoelen. Het is normaal dat je als leerkracht kwaad bent bij een dergelijke weigering en uitdaging. Maar is die kauwgom nu zo belangrijk om al dan niet te kunnen les geven?

macht durven afstaan

Het getuigt van macht wanneer je het aandurft macht af te staan en even toelaat dat een leerling iets doet dat niet kan, maar wel met de duidelijke boodschap dat je het hier niet bij zult laten. De andere leerlingen mogen dit niet als zwakte ervaren, maar als een weigering om in de strijd te gaan.

Waarschijnlijk zal de leerling het hier niet bij laten en door ander storend gedrag de aandacht van de klas verder opeisen.

Het komt jou toe om de aandacht te krijgen en het stoort dan ook geweldig wanneer een leerling die aandacht gaat afnemen of opeisen. Je kunt dus (opnieuw) de strijd aangaan (wat de leerling duidelijk wenst) of je kunt opnieuw even bewijzen dat het er jou niet om te doen is je macht te bewijzen.

Vraag de ganse klas om even aandacht te geven aan ‘onze vriend’ die reeds de ganse tijd hun aandacht probeert te trekken. Sta even toe dat die leerling jouw aandacht afneemt. Toelaten om even alle aandacht te geven aan een storende leerling, is vaak voldoende; het plezier is er dan doorgaans snel van af en dan kun je weer rustig verder lesgeven. Je staat dus even wat macht af om te laten zien dat je inderdaad die macht ook hebt, maar ze niet wilt gebruiken om te strijden.

Ofwel loopt die leerling dan de klas uit, ofwel gaat hij met zijn hoofd op de bank liggen.

Het is duidelijk dat het verhaal hier niet stopt. Maar om vier uur kun je veel rustiger met die leerling spreken over wat de bedoeling is van die regel. Ondertussen heb je wat tijd om na te denken over wat die leerling kan helpen en ook tijd om zelf rustiger te worden. Hij moet het (kauwgom kauwen in de klas) niet laten omwille van jou, het is gewoon het reglement dat opgesteld werd omwille van het welzijn van de ganse groep. En als hij hier niet mee akkoord is, dan moet hij even met de directie gaan praten. Hij mag toch niet verwachten dat jij als leerkracht het schoolreglement gaat veranderen? Hij moet weten dat jij je als leerkracht

aan dat schoolreglement wilt houden en ook verlangt dat hij er zich aan zal houden. Er zal concreet moeten worden afgesproken wat je kunt doen de volgende keer en wat hem kan helpen. Hij mag mee zoeken naar welke sanctie hem eventueel zou kunnen helpen.

En als hij om vier uur wegloopt?

Dan spreek je de volgende dag in de les deze leerling klassikaal aan. Je zegt dat je het spijtig vond dat hij gisteren niet heeft willen luisteren en dat je het daardoor nu voor de hele klas moet zeggen. Het is immers belangrijk dat hij weet wat je bedoeling is en waaraan hij zich zal moeten houden.

Je zult wel moeten oppassen dat je de klas niet gaat opzetten tegen deze leerling. Het is niet omdat hij steeds veel bravoure verkoopt, dat hij ook geliefd is in de klas. Jouw houding mag dus zeker niets afwijzend hebben, maar moet alleen duidelijkheid geven over wat je verwacht van iedereen in de klas en waaraan jij je wilt houden.

*machtsstrijd niet centraal
stellen*

Als alleen het gehoorzamen van de leerlingen ons uiteindelijke doel is, dan zullen we steeds opnieuw de strijd moeten aangaan met onze leerlingen. We zullen deze soms winnen – ten koste van veel motivatie bij de leerlingen en werkvreugde bij onszelf. We zullen de strijd veel vaker verliezen – tenzij we ons als een tiran opstellen waar de leerlingen schrik van hebben. We mogen immers niet verwachten dat de medeleerlingen bij een dergelijke machtsstrijd onze kant zullen kiezen.

De strijd tussen leerkracht en leerling om aandacht, om zeggenschap, om macht, is echter een zinloze strijd. Gezag kun je niet afdwingen, gezag moet je krijgen. Je functie kan je een zeker gezag bezorgen, maar alleen de wijze waarop je die functie vervult en omgaat met de macht, eigen aan die functie, zal je gezag doen toe- of afnemen.

Gezag en tucht zijn noodzakelijk. Er moeten nu eenmaal duidelijke grenzen en afspraken zijn en als leraar moeten we die bij onze leerlingen doen respecteren. Hier een strijd voor voeren en die willen winnen, is echter uit den boze. Gezag en tucht kun je niet op één dag verwerven. Je moet eerst respect verdienen door zelf de leerlingen te respecteren en hen te willen aanvaarden in hun anders zijn. Je opdracht is vooral door beïnvloeding de leerlingen dergelijke regels en afspraken te laten nakomen en vooral hen er ook de zin van te laten inzien. Beïnvloeden doe je niet met sancties en angst, met strengheid en macht, maar juist door je relatie en door wat je hen te bieden hebt.

Sommige leerlingen zijn wel gebaat bij een duidelijkheid die strikt (streng) gehanteerd wordt, maar strengheid moet steeds als een tijdelijke maatregel worden beschouwd. Moeilijke leerlingen (of beter: leerlingen met moeilijkheden) hebben meer nodig dan enkel een strenge aanpak! Schoolregels hebben geen zin als ze geen fundamentele waarden kunnen bijbrengen. Schoolregels zijn voor leerlingen wel in de eerste plaats gebruiksaanwijzingen en gedragsregels, maar ze moeten meer kunnen bieden. Ze moeten de leerling ook waarden kunnen bijbrengen die noodzakelijk zijn om later in hun relaties en werksituatie optimaal

te kunnen functioneren en gelukkig te zijn. Dat kan maar als die gedragsregels ook aanvaard worden en door de leerlingen als waardevol worden ervaren. Maar dat is voor veel scholen nog een lange weg. De eerste stap is een grondig akkoord van alle leerkrachten over het wat en het waarom van elke regel binnen het schoolreglement zelf. Als je het als leerkracht zelf al moeilijk hebt met het schoolreglement, hoe kun je dan van je leerlingen verlangen dat zij het waardevol gaan vinden?

3.1.2. *De strijd aangaan met de ouders*

ouders zijn betrokken

Ouders worden mondiger. We hebben er jaren voor geijverd om ouders meer te betrekken bij het schoolgebeuren, maar nu willen ouders ook meer inspraak in het schoolgebeuren zelf. Daarnaast is de leraar er als gezagsfiguur behoorlijk op achteruitgegaan. Samen met de ontvoogding van de moderne mens (ingezet met Rousseau, Darwin en Freud) heeft elke vorm van autoriteit aan gezag moeten inboeten. Zowel de kerk als het leger, de politiek, het gezin en de school hebben veel aan invloed en gezag verloren. Leerkrachten zijn kinderen van hun tijd en hebben doorheen hun eigen opvoeding ook heel wat gestreden tegen gezag en autoriteit. Nu staan ze in het andere kamp en hebben het soms moeilijk met diezelfde kritiek van anderen.

Ouders die hun gezag aan het verliezen zijn, zoeken externe oorzaken of proberen vruchteloos hun invloed op hun kind te behouden. Ze komen hun kind door dik en dun verdedigen in de hoop dat de school of leerkracht als gemeenschappelijke vijand de band met hun kind zal versterken. Niets is minder waar en de reacties van de ouders zullen alleen maar grimmiger worden in de mate dat ook de leerkracht hierin wil meespelen door die strijd aan te gaan. Je kunt beter de ouders onmiddellijk gelijk geven, want hun kind is niet gemakkelijk.

‘U hebt gelijk mevrouw, ik heb het in de klas soms moeilijk met uw zoon. Kunt u mij niet helpen? Hoe doet u dat thuis?’

Kinderen die op school moeilijk zijn (en niet alleen bij jou), zijn thuis ook moeilijk. Dit is voor mij een axioma. Soms ontvluchten de ouders de problemen door telkens toe te geven of het kind zijn zin te laten doen. Wanneer die ouders eerlijk zijn, zullen ze toegeven dat ze het thuis ook niet aankunnen.

‘Ja, maar thuis is het ook niet gemakkelijk ...’

ouders als bondgenoten

Ouders moeten bij de leerkracht begrip vinden voor de problemen met hun kind. Die problemen komen meestal niet meteen aan bod. Ouders zullen niet gemakkelijk toegeven dat ze problemen hebben met hun kind(eren). Pas na een aantal gesprekken en wanneer ze zich niet meer bedreigd voelen of de strijd gestaakt hebben (bij gebrek aan tegenstander), durven ze over hun onmacht beginnen te praten en wordt de leerkracht plots een bondgenoot. Toegeven dat je het als leerkracht ook soms moeilijk hebt, is een noodzakelijke stap opdat ouders zich niet aangevallen voelen, maar bereid zijn mee te denken en te zoeken. Ze zullen gemakkelijker je deskundigheid aanvaarden omdat ze je niet meer als vijand maar als medestander ervaren. Ze luisteren beter als je vertelt wat jij op school

probeert te doen en wat ze ook thuis best zouden proberen: grenzen durven stellen, regels durven geven, consequent durven zijn ...

Ouders zullen je er (hoewel vaak pas veel later) dankbaar voor zijn.

Vanuit je deskundigheid onmiddellijk in discussie gaan, roept alleen weerstand op en maakt een gezond gesprek onmogelijk. Ik aanvaard ook niet gemakkelijk hulp van iemand die mij meteen aanvalt en verwijten maakt.

Het is belangrijk dat je je als leerkracht niet te snel persoonlijk aangevallen voelt, want dan gaan ouders in het verweer. Je moet vooral luisteren naar de onderliggende vraag om hulp, en geen kritiek en verwijten op de ouders afvuren.

Je hoeft je als leerkracht niet steeds te verantwoorden of proberen gelijk te halen. Je werkt in een team en je bent zelf ook opdrachtnemer. Je mag bij een discussie dus gerust verwijzen naar de teamafspraken of naar je opdrachtgever, de directie. (Meld dit nadien dan wel zo snel mogelijk aan de directie om geen misverstanden te creëren.)

Je bedoeling is hier niet het afwijzen of doorschuiven van het probleem, maar ouders laten ervaren dat je niet zo willekeurig handelt en dat jij je eveneens te houden hebt aan afspraken. Op die wijze maak je ouders duidelijk dat je over bepaalde zaken niet wilt discussiëren. En maak je geen zorgen. Van de tien ouders die je zo doorverwijst om strijd te vermijden, zal er hooguit eentje ook werkelijk naar de directie gaan. Dat is dan meestal iemand die de directie al lang kent, omdat hij er al vaak aan de deur is geweest voor allerlei onbenulligheden.

3.1.3. *De strijd aangaan met collega's of directie*

visie afstemmen

Ook hier is strijd zinloos en leidt ze alleen tot ontmoediging en teleurstelling. Collega's en directie zijn in wezen nooit je rivalen; jullie werken immers samen aan eenzelfde doel. Indien sommigen zich hier niet aan houden (in jouw ogen), dan moet je een manier zoeken om samen de doelstellingen weer zuiver te stellen in plaats van de middelen of de weg te bevechten. Probeer vooral het belang van de leerlingen voorop te stellen – en ik zeg dit niet als dooddoener, maar vanuit een werkelijke zorg dat ze zich goed zouden voelen op school. Het is immers je belangrijkste bron van werkvoltoening.

*constructieve kritiek
geven*

Kritiek op directie en collega's kan, maar het moet zinvol en constructief zijn. Probeer voor elke discussie altijd eerst een duidelijk beeld te krijgen van hoe het eigenlijk zou moeten zijn, wat je in feite verwacht en dit niet in functie van je persoonlijke belangen, maar in functie van het gemeenschappelijk belang en de doelstellingen van de school. Begin een discussie altijd met wat volgens jou belangrijk is of wat volgens jou een betere en haalbare oplossing zou kunnen zijn. Nog beter is het om, nadat je voor jezelf een haalbare oplossing hebt bedacht, eerst te vragen naar wat de ander belangrijk vindt en welke mogelijke oplossing hij kan bieden. Kritiek is gemakkelijk, maar iets willen veranderen is teamwerk. Alleen kun je dat immers nooit. De ander moet eerst kunnen akkoord gaan met je visie, vooraleer hij iets aan zijn gedrag zou willen veranderen. Een andere visie kun je zeer moeilijk opdringen of afdwingen, een akkoord al helemaal niet.

3.2. *De oorzaken van probleemgedrag uitsluitend buiten jezelf zoeken*

*externe factoren
aanvaarden*

Iedereen die voor de klas staat, weet dat het eerste uur op maandag en het laatste uur op vrijdag moeilijke uren zijn. Elke leerkracht weet ook dat één leerling een hele klas zeer negatief kan beïnvloeden. En hij weet eveneens dat bepaalde vakken, sommige lokalen, maar ook de grootte en de samenstelling van een klasgroep een rol spelen bij het al dan niet gemakkelijk orde kunnen houden. Het is ook niet nieuw dat de maatschappij en de media een grote rol spelen in de ‘verloedering’ van onze jeugd. Maar daar kan weinig aan gedaan worden. We kunnen daarover blijven zagen (leg je oor maar eens te luisteren in de leraarskamer), maar niemand kan het eerste en laatste uur van de week afschaffen. Moeilijke leerlingen kunnen doorgestuurd worden, maar er zullen altijd weer anderen die plaats innemen. Groepen kunnen herverdeeld worden, maar steeds ten nadele van bepaalde collega’s of leerlingen ...

focussen op wat wél kan

De oorzaken van tuchteloosheid, gebrek aan interesse of motivatie bij de leerlingen gaan zoeken in externe factoren maakt alleen moedeloos. Hier kun je immers meestal niets aan doen. Laten we liever kijken naar wat je zélf kunt doen. Niet dat je fout zit of zelf de oorzaak bent ... maar je moet steeds beseffen dat je eigen gedrag ook een rol speelt bij moeilijk gedrag in de klas, het negatief reageren van leerlingen, het gebrek aan motivatie, interesse en tucht in de klas en op school. Dit is zeker geen verwijt, maar gewoon een vaststelling.

Als je dit beschouwt als een soort beschuldiging, dan zit je totaal fout. Als je het ziet als een mogelijkheid om er iets aan te doen, dan kun je starten met je eigen gedrag te ontleden om te zien wat er wel of niet kan en moet gebeuren.

Een voorbeeld:

Als leerlingen op een maandagochtend niet opletten en zitten te dromen of gewoon te slapen, dan kun je dit toeschrijven aan het feit dat ze veel te laat mogen opblijven in het weekend ... Dan kun je niets doen, enkel aanvaarden dat het niet mogelijk is om op een maandagochtend zinvol les te geven. Je kunt hen toch niet zelf in bed stoppen?

Als je concludeert dat je les blijkbaar niet uitnodigend genoeg is om leerlingen die in het weekend slaap tekort kwamen, ook nog te boeien, dan kun je wél proberen iets te doen. In ieder geval kun je ‘iets’ doen. Je kunt ook telkens weer iets anders proberen. Het lukt misschien niet altijd, maar als het lukt, geeft het wel een enorme voldoening.

Als je de oorzaak buiten jezelf legt, is de kans groot dat je moedeloos wordt. Je ziet er tegenop om op maandag les te geven en op den duur worden daardoor je lessen op maandag ook saaier en neemt de motivatie bij de leerlingen nog verder af. Je geraakt in een cirkel waar je niet meer uit kunt. Een burn-out bij de leerkracht is dan meestal het enige trieste resultaat.

Met enige verbeelding kun je dit voorbeeld doortrekken naar het moeten lesgeven met bepaalde ‘vervelende’ leerlingen in de klas, of te moeten turnen in dat onaangepaste lokaal, of les te moeten geven zonder geschikte handboeken of te moeten lesgeven aan een klasgroep die veel te groot is om zinvol te kunnen werken ... Als je die externe factoren kunt wijzigen, dan moet je dat natuurlijk doen. Maar als dat niet mogelijk is, mogen ze geen beletsel vormen om toch zinvol te

kunnen lesgeven. Je kunt er natuurlijk over gaan klagen bij je eigen leerlingen en zo elke kans om nog zinvol te kunnen lesgeven om zeep helpen. Alleen zal de ellende zich dan niet tot die les beperken ...

3.2.1. *Tucht op school: een probleem van het beleid?*

*zelf het goede voorbeeld
geven*

Als er geen tucht is op school, kun je sakkeren op de directie of de schoolreglementen. Je kunt je ergeren aan het lawaai in de refter of aan die ruzies op de speelplaats, en in de leraarskamer hierover je gal spuwen. Je kunt echter ook proberen telkens te reageren. Telkens je mening zeggen tegen die leerlingen (ook al doen ze niet wat je vraagt of beginnen ze commentaar te geven). Wijzen op het niet in orde zijn hoort toch bij je opdracht. Als één leerkracht op zeven dat doet, dan zal er niet veel veranderen. Als alle leerkrachten dat doen, dan zal dat ongewenste gedrag snel afnemen. Als elke leerkracht zou inzien dat zijn houding (ook al heeft hij veel minder gezag of minder uren ...) een bijdrage levert tot de tucht in het algemeen, dan zal het snel veranderen op school. Leerlingen ‘verwachten’ dat van de leerkrachten, zonder het daarvoor in dank te aanvaarden!

Vaak zien we storend gedrag blijven bestaan of zelfs toenemen, omdat te weinig leerkrachten hiertegen willen of durven ingaan. Ze hebben schrik dat de negatieve reactie van de leerlingen op hun vraag of eis, hun gezag nog meer zal aantasten. Ze hebben liever dat de directie dat maar doet. Ondertussen geven ze de boodschap dat ofwel het reglement niet zo ernstig te nemen is, of dat die overtreding niet zo belangrijk is. Het gevolg is natuurlijk tuchteloosheid die zich ook op andere domeinen snel zal uitbreiden. Het enige voordeel is dat je dan stof hebt om te klagen in de leraarskamer en te kankeren over het beleid en over de moeilijke (zeg maar ongewenste) leerlingen ... maar heb je hier dan zelf niets mee te maken?

Jezelf zien als element bij probleemgedrag heeft het grote voordeel dat je het gevoel behoudt dat je er ook effectief iets kunt aan doen, dat je het zelf, hoe minniem ook, een stukje in handen hebt.

Denk aan de parabel van die steen in de rivier. Eén steen verleggen, wijzigt onherroepelijk de stroming in de rivier. Ook al zie je niets, op termijn kan het bepalend zijn voor de verdere loop van de rivier.

3.3. ***Vergeten dat je als leerkracht model staat***

Wanneer je naar een voordracht gaat luisteren, dan is vaak de houding, de toon en het enthousiasme van de spreker bepalend voor je aandacht en concentratie. Zelfs de boeiendste materie wordt weinig interessant, wanneer het gebracht wordt door iemand die aversie oproept.

*leerlingen hebben nood
aan een model*

Het is pijnlijk om te zien hoe weinig belang sommige leerkrachten hechten aan hun lichaamstaal, aan hun houding, aan hun rol als levend voorbeeld voor de leerlingen. Ze verwachten van de leerlingen een volgzzaam gedrag, enthousiasme en leergierigheid, maar vergeten hun eigen rol in dit gebeuren.

Leerlingen willen opkijken naar hun leerkracht. Leerlingen hebben nood aan een model, ook wanneer ze zich er tegen verzetten. Het hoeft geen perfect model te zijn, maar wel eerlijk en aantrekkelijk voor kinderen en voor jongeren. Ze moeten zich kunnen optrekken, steun vinden, ook al gaat dit soms met wrijvingen gepaard. Komen pubers ook niet tegen hun ouders in opstand bij het zoeken van een eigen 'identiteit'? En toch kennen we allemaal de waarde van de ouderfiguur in de persoonlijkheidsopbouw van een kind.

Door hoe je je als leerkracht gedraagt, door wat je doet en zegt, straal je bepaalde waarden uit (of juist niet).

- Een leerkracht die zelf niet op tijd voor zijn rij staat, komt bij de leerlingen over als iemand voor wie op tijd komen niet belangrijk is.
- Een leerkracht die nog aan zijn collega iets moet vertellen na het tweede bel-sig-naal, vindt het naleven van het reglement blijkbaar alleen maar iets voor de leerlingen en dus niet zo belangrijk.
- Een leerkracht die voor zijn rij niet reageert op de leerlingen die nog staan te ruziën of te snoepen, laat onbewust zien hoe hij over het schoolreglement denkt.

Natuurlijk kunnen er redenen zijn waarom je eens niet op tijd bent of nog iets moet vragen aan een collega. Maar als je je dan even verontschuldigt voor de rij, dan zul je merken dat leerlingen hier gevoelig voor zijn en je waarderen, ook al ben je niet zo perfect. Je moet je alleen durven verontschuldigen wanneer je zelf niet correct gehandeld hebt.

fouten durven toegeven

Een leerkracht staat model voor zijn leerlingen. Je hoeft niet perfect te zijn. Perfecte leerkrachten zijn een ramp voor leerlingen. Geef mij maar leerkrachten die af en toe in de fout gaan ... maar het ook durven toegeven. Leerkrachten zijn ook mensen en ze mogen menselijk overkomen, maar als model hebben ze toch een belangrijke opdracht. Leerkrachten kunnen en mogen wel eens kwaad worden en uitvliegen en lelijke dingen zeggen ... maar ze moeten zich ervan bewust zijn dat dit niet aanvaardbaar is bij leerlingen die opkijken naar hun leerkracht. Ze moeten zich dan ook willen verontschuldigen tegenover de leerlingen of de groep wanneer ze ongepast of niet correct gereageerd hebben. Leerlingen moeten dat ook doen en het is belangrijk dat ze ook hiervoor een model kunnen vinden in hun leerkracht.

Leerkrachten kunnen met negatieve of kleinerende opmerkingen tegen een leerling enorme schade aanrichten bij die leerling én bij de hele klas. Wanneer ze zich hiervoor nadien durven en willen verontschuldigen, dan merken we dat die schade beperkt wordt en vaak zelfs ten goede komt van hun relatie met die leerling.

Het zich durven verontschuldigen tegenover leerlingen zal steeds een toename van gezag meebrengen. Leerlingen voelen immers op die wijze dat je het goed wilt doen en aanvaarden dan ook beter je kleine kantjes. Je wordt waardevoller voor hen, ondanks het rotte gevoel dat je zelf krijgt als je je moet verontschuldigen en je merkt hoe de klas plots muisstil wordt en leerlingen niet goed weten hoe ze zich moeten houden.

op je houding letten

We zijn ons er vaak niet van bewust hoe onze houding een uiting is, of overkomt als een uiting, van wat wij belangrijk of onbelangrijk vinden. Door je houding verraad je wat je denkt van de school, de leerlingen en je eigen werk.

Sta je met hangende schouders voor de klas of houd je het hoofd rechtop? Kijk je naar de leerlingen, heb je oogcontact? Wil je hen allemaal zien? Geloof je in je zaak of probeer je maar wat bezig te zijn, afwachtend tot het opnieuw zal mislukken of tot het belsignaal klinkt?

Wanneer je gemakkelijk zit op een stoel voor de klas, zegt dat iets over je verlangen (of juist het ontbreken hiervan) om de leerlingen nabij te zijn en te kunnen helpen.

Ook je kleding zegt iets, je verzorging, je (slechte) adem ... Je moet niet proberen jezelf een look te geven die op de leerlingen is afgestemd, maar je kunt je door je kleding wel laten kennen zoals je wilt zijn. Wens je respect van de leerlingen of kom je alleen maar je werkuren uitzitten? Wil je indruk maken op de directie of collega's, of kom je voor de leerlingen?

afstand bewaren

Sommige leerkrachten vertellen graag over hun eigen thuis, hun kinderen en hun relatie. Natuurlijk boeit dit de leerlingen, maar het maakt de leerkracht tevens zeer kwetsbaar. Je komt als mens wel dichterbij de leerlingen, maar als gezagsfiguur en overbrenger van waarden en kennis word je minder boeiend. Wanneer je omwille van je optreden sympathie verliest, dan kan die vertrouwelijkheid je zelfs zeer zuur opbreken.

Het is zeer verleidelijk om als leerkracht door de leerlingen als één van hen beschouwd te willen worden. Vergeet het maar. Je zult nooit als één van hen beschouwd worden. Je wordt geduld en je wordt geapprecieerd in de mate dat je hen iets te bieden hebt, niet in de mate dat je hun goede vriend wil zijn. Je kunt proberen de afstand zo klein mogelijk te maken, maar bij het eerste conflict zul je hopeloos ontgoocheld merken dat er weinig of niets meer van overblijft. Je kunt geen dubbele rol spelen en zeker niet volhouden. De eerlijkheid van de jongeren dwingt je stelling te nemen.

3.4. Democratisch willen overkomen

rekening houden met de leerlingen

Vroeger hechtte men veel belang aan de wijze waarop een leerkracht voor de klas stond. Er is veel onderzoek gedaan naar wat de beste houding van een leerkracht zou kunnen zijn.

Voor mij heeft dat weinig belang. Elke leerkracht heeft immers zijn eigen stijl. De een zal eerder autoritair zijn, de ander eerder soepel. De een zal de leerlingen alleen consulteren bij beslissingen en afspraken, een ander zal de leerlingen meer rechtstreeks bij de besluiten en beslissingen betrekken, terwijl een derde de leerlingen zelf zal laten zoeken en experimenteren. Het belangrijkste is dat je als leerkracht wilt luisteren en rekening wilt houden met de noden van de leerlingen. Belangrijk is ook het zoeken naar een situatie waar jij je als leerkracht goed kunt voelen. Pas dan kunnen de leerlingen voelen dat ze erkend worden in hun noden en behoeften.

Leerlinggericht werken is geen kwestie van antiautoritair of democratisch leiderschap. Leerlinggericht werken is oog hebben voor de leerlingen en streven naar een sfeer van wederzijdse erkenning en respect. Het is pas in deze sfeer dat het leerproces succesvol kan verlopen.

Dat democratisch leiderschap als model hier het best bij zal aansluiten, wil niet zeggen dat dit ook het meest ideale model is voor elke leerkracht. Een leerkracht kan een goede leider zijn, maar soms is een vader-type of een grote broer ook wel nuttig. Leerlingen krijgen gelukkig elk jaar iemand anders voor de klas. Dat de een wat meer autoritair is en de ander wat meer van het type 'laissez faire, laissez passer' is geen ramp. Als je als leerkracht maar wilt luisteren naar de leerlingen en aandacht wilt besteden aan het zich goed voelen van de leerlingen en het zich aanvaard weten in de klas.

Belangrijk is onze bereidheid om met leerlingen 'opvoedkundig' bezig te zijn:

- Niet alleen lesgeven of leerstof verwerken, maar ook iets doen aan de houdingen en attitudes.
- Jezelf willen zien als model in het geven en voorleven van waarden en normen.
- Niet alleen straffen en belonen, maar ook durven praten over wat goed en verkeerd is.

4. Pedagogische middelen

4.1. *Straffen*

Veel leerkrachten grijpen gemakkelijk naar straf als het pedagogische middel bij uitstek om ongewenst gedrag aan te pakken. Straf heeft immers veel 'uiterlijke validiteit' en lijkt dan ook heel efficiënt.

Leerlingen zullen onder de druk of de angst voor straf hun storend gedrag inderdaad (helaas meestal slechts tijdelijk) onderdrukken. Je krijgt als leerkracht dan het gevoel je klas weer onder controle te hebben en je voelt je opgelucht door het kunnen uiten van je boosheid. Maar is het effect zinvol en is het bruikbaar om leerlingen op lange termijn in het gareel te houden?

4.1.1. *Wat doet straf in feite?*

Natuurlijk kan straffen conditionerend werken, maar dan moet het aan strikte regels beantwoorden. Een van die regels is het telkens direct en systematisch koppelen van de sanctie aan het gestelde gedrag. Dit is onmogelijk in een gewone pedagogische situatie en al helemaal onmogelijk in een klassituatie.

Te vaak rekenen we echter op dat conditionerende effect. We weten dat als een kind zich verbrandt aan de kachel, het er in het vervolg wel zal afblijven. We denken dan dat het vooral de pijn is die het kind zal afleren aan de hete kachel te komen. Maar is dat zo? Is het de pijn of is het de kwaadheid omdat het zich pijn gedaan heeft? Wanneer een kind zich pijn doet, dan wordt het ook kwaad.

Sommige kinderen zullen hun boosheid in eerste instantie willen afreageren op de kachel, maar al heel snel leren ze dat het geen zin heeft om kwaad te zijn op de kachel. Waar moeten ze dan heen met hun boosheid? Wanneer ze die boosheid willen projecteren op het eigen gedrag (het was stom van mij om aan de kachel te komen, papa had nog gezegd dat ik me zou pijn doen ...), dan zal die kwaadheid op het eigen 'stomme' gedrag het kind snel dat gedrag als waardeloos laten ervaren en als te vermijden.

Het is dus niet de pijn, maar de boosheid omwille van de pijn bij het gestelde gedrag, dat het gedrag zal doen uitdoven. Een kind dat valt en zich pijn doet, zal ook boos worden. Maar het heeft geen zin kwaad te worden op 'het lopen'. Het wil wel even getroost worden, maar zal dan opnieuw gewoon verder lopen.

straf is enkel zinvol als die wordt aanvaard

Wanneer we een leerling straffen, is het de bedoeling om het ongewenste gedrag te laten uitdoven. Dit kan maar als die leerling de boosheid, opgeroepen door de straf, kan gebruiken om zijn eigen gedrag stom te vinden. De leerling moet dus de straf kunnen aanvaarden als een gevolg van zijn eigen handelen en niet als een ongewenst gevolg van het betrappt zijn of als een gevolg voortvloeiend uit de boosheid van de leerkracht.

Wanneer de leerkracht zelf kwaad (agressief) is bij het geven van een straf, wordt het moeilijk voor de leerling om de opgeroepen boosheid door de straf te gebruiken om het eigen gedrag stom te vinden. Hij zal eerder zijn agressie naar de leerkracht richten die ook agressief is. Een leerling durft dat meestal niet openlijk te uiten, maar zoekt een manier om zijn agressie af te reageren, hetzij in zijn mening over de leerkracht, hetzij op eigen materiaal of materiaal van de school, hetzij op zwakkere leerlingen.

De agressie van de leerkracht maakt het moeilijker voor de leerling om het eigen gedrag stom te vinden. Als we weten dat leerkrachten meestal pas straf geven wanneer ze boos geworden zijn, dan moeten we ons ook niet verbazen over het zeer geringe effect dat we op school met sancties bereiken.

4.1.2. *Enkele bedenkingen bij het geven van straf*

- Wanneer straf niet systematisch gebruikt wordt (zoals bij conditionering), maar in een poging een leerling te leren inzien dat bepaald gedrag niet kan, dan vraagt dat heel wat inzicht en vaardigheden van die leerling. Om straf als zinvol te aanvaarden en te gebruiken bij het verbeteren van eigen gedrag, moet het kind niet alleen een positieve band hebben met de volwassene (die de straf geeft), maar moet het ook met frustratie en agressie kunnen omgaan, en dit is bij verweerde leerlingen vaak een probleem.
- Straf moet steeds gegeven worden in het belang van de leerling en niet als wraak van de volwassene. Vooral als je kwaad bent, moet je oppassen dat je straf in verhouding staat met de overtreding (en niet met je boosheid). Geef dan ook liefst geen straf als je boos bent, maar wacht even en zeg dat je er straks op terug zult komen omdat je nu nog te kwaad bent.

- Geef liever regelmatig een korte sanctie dan te wachten tot het de spuigaten uitloopt en je dan vanuit je boosheid een zeer zware sanctie te geven. Als een leerling de straf niet kan aanvaarden, zal de straf geen effect hebben en zich juist keren tegen degene die voor de straf verantwoordelijk geacht wordt.
- Straf moet gegeven worden omwille van een bepaald gedrag dat we duidelijk kunnen omschrijven. De leerling mag de straf niet als een verwerping of afwijzing ervaren. Straf moet de leerling kunnen helpen, anders is die pedagogisch zinloos en maakt die alleen de relatie kapot. Probeer bij voorkeur straf te geven die gericht is op het herstel van wat de leerlingen verkeerd deden. Het helpt leerlingen om beter om te gaan met schuldgevoelens (als ze die hebben). Daarbij kan het nuttig zijn om een sanctie met de leerling(en) te bespreken. Discussieer niet over het feit dat een leerling een sanctie verdiend heeft, wel over de soort sanctie die de leerling het beste kan helpen.
- Stoor je niet aan leerlingen die doen alsof de straf hen niet kan schelen of alsof de straf een klein drama is. Het succes van de straf hangt niet af van hoe de leerling op de straf reageert, maar wordt alleen bepaald door het verbeteren van het gedrag.
- Lijfstraffen geven of op een andere wijze het kind kwetsen of belachelijk maken is onaanvaardbaar. Het heeft misschien wel een onmiddellijk succes (door de opgeroepen angst of schrik voor verdere gevolgen), maar het maakt elke positieve relatie onmogelijk.
- Zorg wel dat de sanctie onaangenaam is of een verlies betekent. Een leerling kan helemaal anders over een bepaalde straf denken dan de leerkracht.
 - Wat denkt een leerling over nablijven als hij daardoor de vrijheid krijgt om bepaalde vrienden te zien?
 - Wat denkt een leerling als hij niet mee mag gaan zwemmen, terwijl hij in feite een hekel heeft aan zwemmen?
 - Wat denkt een leerling als hij niet mag meedoen aan een activiteit die hij toch niet aantrekkelijk vindt?
- Het is verder belangrijk dat straf eerlijk gegeven wordt. Maar wat doe je met een leerling die maar één oefening kan maken op de tijd dat zijn klasgenootje er tien afkrijgt? Maak op voorhand duidelijke afspraken. Geef een lichte straf die je bij herhaalde overtredingen door sommige leerlingen, individueel zwaarder kunt maken.

4.1.3. *Straf bij moeilijke leerlingen en leerlingen met ADHD*

preventief werken

Bij verweerde leerlingen, bij leerlingen met emotionele of karakteriële problemen, of bij leerlingen met ernstige aandachtsproblemen is straffen minder geschikt of zelfs geheel onbruikbaar. De straf wordt door hen gezien als geprojecteerde agressie of wantrouwen vanuit de leerkracht. Ze vinden de straf oneerlijk

en missen het vermogen om de opgeroepen agressie van de straf te verwerken. Ze hebben weinig tijdsbesef en missen het vermogen om het verband te zien met het eigen gedrag dat voorbij is en dus voor hen onbestaand is geworden. Ze missen het vermogen om lessen te trekken uit wat voorbij is en leren ook niet uit wat anderen overkomt. Persoonlijk probeer ik straf bij dergelijke probleemleerlingen zoveel mogelijk te vermijden omdat het resultaat zo moeilijk voorspelbaar is. Zeer strikte afspraken en preventief werken door voldoende toezicht kunnen veel beter helpen.

4.1.4. *Straf: een noodzakelijk kwaad*

Zonder straf kunnen we niet. We kunnen immers geen regels geven zonder een consequentie (sanctie) te koppelen aan het niet naleven ervan. Wie zou het verkeersreglement nog respecteren wanneer we alle boetes zouden afschaffen? Maar ... het is niet door sancties dat onze leerlingen regels zullen leren aanvaarden. Door de sanctie verplichten we hen alleen de regel op te volgen, in de hoop dat ze zo ervaren dat deze regels en de achterliggende waarden ook voor hen belangrijk, nuttig of waardevol zijn.

*duidelijke afspraken
maken*

Zorg dat elke straf duidelijk afgesproken is. Dit hoeft niet onmiddellijk te gebeuren bij het geven van de regel, maar is wel noodzakelijk bij het blijven overtreden ervan.

Hoe kan een leerling ervaren dat iets voor jou belangrijk is als je hem er straffeloos zijn voeten aan laat vegen? Hoe kan een leerling ervaren dat een reglement of afspraak belangrijk is als je niet optreedt wanneer hij de afspraak niet nakomt of het reglement niet opvolgt?

starten met lichte straffen

De lichtste en kortste straf (die een positief effect heeft) is de beste. Begin dus steeds met iets eenvoudigs en maak die zwaarder in afspraak met de leerling als blijkt dat het niet helpt. Hij moet beseffen dat straf er niet is om hem pijn te doen, maar hem moet helpen om de gemaakte afspraken na te komen.

Als je zinvolle taken geeft als straf en ze daarbij nadien nog zelf verbetert, dan zal een straf ook anders overkomen en gemakkelijker aanvaard worden als een hulpmiddel dat je de leerling wilt bieden in zijn eigen belang.

Het ongewenste gedrag duidelijk omschrijven en aantonen wat je van de leerling verwacht, is een beter signaal dan het geven van een straf.

*beloningen niet ongedaan
maken*

Bij het afnemen van een gunst als sanctie, moet je goed beseffen dat een verkregen voordeel of beloning niet zomaar straffeloos kan worden weggenomen om een ander ongewenst gedrag te straffen. Het wegnemen van een beloning als straf werkt zeer negatief. Door de straf wordt nu immers ook het positieve (beloonde) gedrag waardeloos en de leerkracht wordt als oneerlijk ervaren!

*Een leerling heeft door zijn inzet een gunst verkregen (iets voor de leerkracht mogen doen tijdens de speeltijd). Maar net voor het belsignaal heeft hij enorme ruzie met zijn buurman en heeft hij deze een flinke mep gegeven. Als leerkracht heb je de neiging om bij zulk gedrag meteen de verkregen gunst weer af te nemen als een voor de hand liggende sanctie. Doet het niet! En was je reactie sneller dan je denken, kom er dan op terug.
‘Sorry, die gunst had je verdiend en die krijg je, maar over dat gedrag van daarstraks moeten we toch even praten, want dat kan niet en verdient een straf.’*

Leerlingen zijn hier uiterst gevoelig voor en zullen een correcte houding op dat vlak dan ook zeer positief weten te waarderen.

4.2. **Beloften en beloningen**

is belonen zinvol?

Gedragstherapeuten hebben het systematisch bekrachtigen van gewenst gedrag ook steeds met succes toegepast. Zelfs kinderen en volwassenen met een ernstige vorm van mentale handicap kunnen op deze wijze heel wat noodzakelijke dagelijkse vaardigheden verwerven die ze anders nooit geleerd zouden krijgen.

In de opvoeding is het extra belonen zeer geliefd. Het geeft een onmiddellijk positief resultaat. Een kind dat een complimentje krijgt glundert, een snoepje maakt blij, een verworven beloning of een positief schoolresultaat maakt gelukkig. Maar veranderen beloningen ook werkelijk het gedrag zoals wij het verwachten? Zijn beloningen zinvol wanneer we leerlingen willen overtuigen? Of wanneer het gaat om het overbrengen van waarden of het verwerven van gewenste attitudes? Kan belonen een leerling gehoorzaam maken? Zijn complimentjes zo stimulerend als wij denken?

4.2.1. *Enkele kritische bedenkingen*

beloningen goed kiezen

Het is evident dat een beloning voor de leerling aangenaam moet zijn. Een leerling moet dus naar die beloning kunnen verlangen. Het moet daarbij iets zijn dat de leerling alleen kan krijgen door te doen wat de leerkracht vraagt. Ik denk aan een snoepje, een uitstapje, voorlezen uit een spannend boek, vertellen, maar ook een complimentje ... Ook punten, een goed rapport, een positieve opmerking of aanmoediging kunnen belonend werken.

Maar snoep zal weinig zin hebben bij een leerling die zelf voldoende zakgeld heeft om snoep te kopen of met snoep overladen op school komt. En een complimentje of een goed rapport heeft weinig waarde als de leerkracht niet geliefd is of wanneer thuis geen waarde wordt gehecht aan dergelijke zaken.

onmiddellijk belonen

Uit de leerpsychologie weten we dat voor een maximaal effect, de beloning onmiddellijk aan het gedrag gekoppeld moet zijn en aanvankelijk consequent moet worden gegeven bij het stellen van het gewenste gedrag. Maar kan dat op school? Daarbij mag de beloning niet te groot zijn zodat ze geen doel wordt op zich, en moet je langzaam afbouwen door niet meer iedere keer te belonen. Het gewenste gedrag moet immers op zich belonend zijn om te kunnen blijven voortbestaan.

We moeten daarbij rekening houden met het feit dat de waarde van een beloning verschilt van leerling tot leerling. (Ik weet niet of een religieus prentje nog veel effect zal hebben bij leerlingen van vandaag.)

Bovendien is de leerkracht niet de enige die beloont. Ook de groep kan bepaald gedrag belonen of bestraffen. De ene beloning kan hierbij in conflict komen met een andere, die even belangrijk kan zijn voor een leerling. Goed je best doen wordt bijvoorbeeld door de leerkracht positief bevestigd, maar door de klas als kinderachtig bestempeld.

Belonen verliest eveneens zijn waarde wanneer de beloning te ver in de tijd ligt (bv. het rapport), wanneer de jongere of de groep zelf voor die beloning kan zorgen (bv. bevestiging, goedkeuring, aanzien, aandacht) of wanneer de beloning helemaal niet haalbaar lijkt voor de jongere (bv. een goed resultaat).

Belonen wordt zinloos wanneer het gewenste gedrag door het kind niet wordt gezien als wenselijk of belangrijk. Je zult dan moeten blijven belonen, en doordat beloningen na verloop van tijd hun kracht verliezen, zul je steeds met grotere beloningen moeten werken. Maar hoe stimuleer je dan:

- een kind dat een hekel heeft aan een bepaald vak om zich er toch voor in te zetten?
- een kind met watervrees om te leren zwemmen?
- gehoorzaamheid, volgzzaamheid, luisterbereidheid ... als het kind zich hierbij vaak bedrogen heeft gevoeld?

Er bestaat bovendien het gevaar dat de beloning het plezier van de activiteit zelf gaat overstemmen, waardoor de beloning plezieriger en dus belangrijker wordt dan het uiteindelijke gedrag.

- Een kind dat rustig zit te spelen, kan door jouw aanmoedigingen plots meer waarde hechten aan die complimentjes, zodat het telkens weer die extra aandacht komt vragen ...
- De uitslag op school wordt vaak belangrijker dan het leren zelf. Niet het plezier van iets bij te leren of te ontdekken gaat domineren, maar het resultaat: ‘Staan hier punten op ...?’ Hoeveel mensen werken er niet uitsluitend om het loon dat ze ervoor krijgen?

Bij leerlingen met ADHD en ander probleemgedrag merken we dat werken met beloningen juist voor extra problemen kan zorgen. Ze kunnen moeilijk wachten en willen elke beloning onmiddellijk krijgen, nog voor de voorwaarden zijn vervuld. Door hun probleem met tijd en het moeilijk kunnen leggen van verbanden,

zal de beloning van vandaag, morgen geen enkel effect meer hebben. Ze kunnen bovendien moeilijk aan de voorwaarden voldoen. Wanneer ze een beloning niet krijgen (omdat ze deze niet verdiend hebben) ervaren ze dat ook eerder als een straf. De inspanning die ze leverden (hoe minimaal ook), wordt hierdoor in hun ogen afgestraft.

Een leerling die nog geen vijf minuten kan stil zitten, kun je moeilijk beloven om straks een verhaaltje te vertellen als hij tien minuutjes op zijn plaats blijft zitten. Hij zal wel een inspanning doen, en misschien lukt het om zelfs zeven minuten stil te zitten, tot er iets in de klas gebeurt en hij van zijn plaats loopt. Wat krijgt hij dan? Geen verhaaltje, want je had gevraagd om tien minuten stil te zitten. Zijn inspanning wordt trouwens dubbel afgestraft, want de hele klas is nu ook boos op hem omdat ze geen verhaaltje krijgen.

Door beloningen ontstaat vaak een probleem van onderlinge rivaliteit. Het niet krijgen van een beloning maakt kinderen jaloers op diegenen die wel een beloning verdienen. Het is inderdaad niet plezierig te ervaren dat een ander wel kan krijgen wat jou, ondanks je inzet, niet lukt.

4.2.2. *Sociale bekrachtiging of complimentjes?*

complimenten kunnen misplaatst zijn

Een complimentje kan natuurlijk altijd, maar zorg ervoor dat er geen dubbele of negatieve boodschap achter zit. Hierdoor wordt ook een goed bedoeld complimentje heel anders ervaren. Mijn vrouw zal niet gelukkig zijn als ik haar zeg: 'Vandaag heb je eens goed gereden!' Leerlingen kunnen dus ook moeite hebben met 'complimentjes' als: 'Nu ben jij ook eens in orde.'

'Vandaag ben je veel vriendelijker dan anders ...'

Dergelijke complimentjes komen over als (verborgen) kritiek, zeker wanneer ze gevolgd worden door een goedbedoelde opmerking, en zijn dan ook niet erg aangenaam.

*'Je doet duidelijk beter je best dan gisteren, maar ik vraag me af ...'
'Je hebt dat heel goed gedaan, maar als je nu eens ...'*

Het is heel belangrijk hoe de leerling zich voelt bij je boodschap. Wil je een doel bereiken dat alleen voor jou als leerkracht interessant is, dan zal je complimentje snel worden doorzien en eerder een omgekeerd effect hebben. Complimentjes maken ons gemakkelijk achterdochtig.

'Jij kunt goed tekenen, hé ...'

'Op jou kan ik altijd rekenen ...'

Geef je te veel of te vaak complimentjes, dan missen ze ook hun uitwerking, en ze maken anderen jaloers. Ze blokkeren soms zelfs de communicatie wanneer je complimentje helemaal niet strookt met de visie van de leerling.

'Dat vind ik een mooi kleedje.'

Ze kunnen zelfs iemand het gevoel geven niet begrepen te worden. Probeer eens een leerling die bij je komt met een probleem, wat positieve beoordelingen te geven. Wedden dat het gesprek zeer snel zal stilvallen ...

‘Het gaat niet juf, ik moet steeds aan thuis denken ...’
‘Maar jij bent toch de beste in de klas voor rekenen ...’

Geef je daarentegen te weinig complimentjes, dan geloven faalangstige leerlingen je weer niet. Je zegt het gewoon om hen plezier te doen. Deze leerlingen hebben voortdurend bevestiging nodig om uiteindelijk in zichzelf te gaan geloven. Bij deze leerlingen kunnen we bijna niet genoeg overdrijven ... maar dat kan dan wel neveneffecten oproepen bij andere leerlingen in de klas.

ik-boodschappen geven

Mag je dan geen complimentjes geven?

Jawel, maar ze moeten aangenaam zijn voor de leerling. Ik verwijs hierbij graag naar Gordon en zijn ‘ik-boodschappen’. Via een ik-boodschap kun je gemakkelijk een complimentje geven dat weinig neveneffecten oproept en toch heel aangenaam overkomt.

Even een paar experimenten:

‘Die inzet van jou heeft me deugd gedaan.’
‘Ik heb het gevoel dat je hier hard voor gewerkt hebt.’
‘Ik vond het fijn op die manier les te kunnen geven.’
‘Zo hebben jullie mij flink geholpen!’

4.2.3. *Zinvol belonen: het kan!*

focussen op wat goed gaat

Ook storend gedrag kan met een beloning zinvol aangepakt worden. Belangrijk is dat je niet vertrekt van het gedrag dat je zou willen afleren, maar van wat de leerling nu reeds goed doet. Door te waarderen wat hij positief doet, kun je de leerling laten ervaren dat je niet altijd op zijn kap zit. Door steeds te starten van de (soms zeer) kleine dingen die de leerling wel kan of goed doet en door dit te stimuleren en te waarderen, laat je hem ervaren dat je oog hebt voor het positieve. Een leerling die geen vijf minuten kan stil zitten, kan misschien wel drie minuten stil zitten. Als hij ervaart dat je dat als leerkracht waardeert, zal hij spontaan meer inspanning doen om zijn ongedurige gedrag te wijzigen.

Leerlingen die nooit in orde zijn, leerlingen die de anderen nooit met rust laten ... ze bestaan niet. Het is alleen vaak moeilijk om bij die leerlingen de momenten dat ze wel in orde zijn en wel rustig bezig zijn, op te merken en te bekrachtigen.

Als een leerkracht kan waarderen wat een leerling positief doet, dan stimuleert dit onvoorwaardelijk de groei. Dat kan door een eenvoudig gebaar, een simpel woord, een glimlach, iets dat de anderen niet hoeft te storen (of jaloers te maken). Dat kan ook door een duidelijke ik-boodschap.

materiële bekrachtiging?

Hoewel onze waardering het belangrijkste is, mag die soms wel eens door iets materiëls bekrachtigd worden. De beloning is dan een extra uiting van onze waardering en niet iets dat een leerling kan verdienen of afdwingen.

Een leerling doet zijn best om zich rustig te houden. Je hebt reeds een paar keer je duim opgestoken en je voelt dat het werkt. Waarom dan niet na een tijdje ook eens iets extra belonends geven voor de hele klas (een verhaaltje, een video, een plezierig werkstuk, minder huiswerk, een pauze ...), want dat heeft onze vriend met zijn inspanning om stil te zitten toch wel verdiend. Dit brengt spontaan een 'extra' beloning mee voor de leerling die het moeilijk heeft om zich in de klas aanvaardbaar te maken. Hij heeft iets gedaan waardoor de hele klas kan meegenieten. Hierdoor krijg je meer sociale ondersteuning vanuit de klas naar dergelijke leerlingen met moeilijk gedrag. Ze kunnen er immers ook iets bij verdienen.

Leerlingen moeten zich niet leren gedragen omwille van materiële voordelen. Ze mogen dit ook niet kunnen 'verdienen' of gaan opeisen. Ze moeten leren dat het 'doen wat wij vragen' voor hen zinvol is. Onze waardering blijft hierbij de voornaamste bekrachtiging voor hun correct gedrag. Een klein materieel voordeel kan soms helpen om onze waardering meer kracht bij te zetten of meer voelbaar te maken, maar overdrijf zeker niet.

Om storende gewoontes af te leren, kan soms een afgesproken beloning wel helpen. De nieuwe gewoonte moet echter op zich een winst betekenen voor de leerling. Hij moet er dus gemotiveerd voor zijn en de beloning dient alleen om die motivering levendig te houden. De beloning moet in elk geval haalbaar zijn en successen moeten voor de leerling voelbaar of zichtbaar zijn. Het ophangen van een lijst met behaalde successen kan helpen. Negatief gedrag mag hierbij het behaalde succes en het vooruitzicht op de beloning niet teniet kunnen doen.

4.2.4. *Belangrijke vuistregels*

*geen aandacht schenken
aan storend gedrag*

Beloon nooit storend gedrag. Dat lijkt zo evident, maar het gebeurt zeer gemakkelijk. Een leerling krijgt door zijn vervelende gedrag vaak gemakkelijker je aandacht dan een leerling die zich aan de regels houdt. Je doet wel lastig en je maakt je kwaad, maar ondertussen geef je toch aandacht, en dat is nu net wat hij wenste. Aandacht geven is vaak belonend.

niet toegeven

We kennen ook allemaal de goed bedoelde reactie: 'Oké, goed voor één keer ...' Of nog de vele situaties waarbij een 'ik kan dat niet ...' je toch telkens overhaalt om te helpen. En hoe vaak los je geen conflict op door toe te geven? De zalige glimlach van de 'beloonde' leerling(en) geeft je wel een aangenaam gevoel, maar het 'ongewenste' gedrag zal alleen maar toenemen. 'Allez juf, toe, voor één keer, en dan zullen we altijd ...'

Leerlingen kennen snel je zwakke plekken en zullen in het begin heel boos reageren als plots hun manipuleermethode niet meer werkt. Laat je niet afschrikken door hun onmiddellijke reactie, maar wees ervan overtuigd dat een kordate aanpak voor jou en voor de klas veel beter is en ook de band uiteindelijk veel hechter zal maken. Je leerlingen hebben immers zekerheid en steun nodig, en dat krijgen ze niet van een slappeling die altijd toegeeft als ze maar lang genoeg zagen.

4.2.5. Attitudekaarten

attitudekaart: focussen op enkele werkpunten

Op school kan een attitudekaart helpen bij storend gedrag. Je moet je wel beperken tot maximum twee à drie gedragspuntes die je samen met de leerling samenstelt en waaraan hij 'wil' werken. Ieder uur zal de leerkracht objectief beoordelen of er al dan niet voor dat gedragspunt een ernstige inspanning werd gedaan. Indien ja, dan zal de leerkracht dat met een afgesproken teken of handtekening bevestigen. Indien neen, dan blijft het vakje open of doorstrepen we het. Dus geen min of plus, alleen een positieve waardering wanneer het in orde was. Als deze kaart niet louter pro forma wordt gebruikt, maar ook door de ouders en door een vertrouwenspersoon wordt opgevolgd, dan kan zo een kaart op een aantal weken tijd zeer positieve resultaten opleveren en kun je overgaan naar nieuwe puntjes. Let op: de kaart moet de functie hebben van een beloning, niet van een straf.

Er mag een positieve consequentie verbonden worden aan de attitudekaart (liefst in samenspraak met de ouders en bij voorkeur door de ouders gegeven), maar het is vooral de waardering die de leerling krijgt van de betrokken leerkrachten of de vertrouwenspersoon, die het meest stimulerend moet werken.

Attitudekaarten zijn echter geen wondermiddelen. Een leerling die zich niet goed voelt in de groep, zal zich met een attitudekaart niet beter voelen. Een attitudekaart is ook geen oplossing wanneer een leerling een conflict heeft met een leerkracht. Een attitudekaart kan een leerling wel het gevoel geven dat het niet altijd slecht gaat of dat het niet bij een enkele leerkracht is dat er problemen zijn. Hij kan zien waar en wanneer het goed gaat en waar het minder goed gaat. Hij ziet zelf verbetering en dat kan moed geven om vol te houden. Dit alles kan samen met een vertrouwenspersoon rustig en los van de crisismomenten besproken worden.

attitudekaarten correct hanteren

Leerkrachten moeten wel bereid zijn om hieraan ernstig mee te werken. Het mogen alleen de besproken puntjes van de kaart zijn die geëvalueerd worden. Soms zijn die goed, maar was het globale gedrag ver beneden peil. Toch moet de leerling dan een positieve waardering krijgen op de kaart voor die punten waar hij wel in orde mee was. Dat kan soms moeilijk zijn voor een leerkracht, die op dat moment liever de kaart als straf zou willen gebruiken. Het omgekeerde geldt natuurlijk ook: wanneer het globaal goed ging in de klas, maar er weinig inspanning werd gedaan voor de aangehaalde puntjes op de attitudekaart, zijn er

leerkrachten die de puntjes positief invullen om de leerling niet tegen de haren in te strijken. Maar zo werkt een attitudekaart dus niet.

gedragskaarten

Ditzelfde probleem ervaren veel scholen die werken met gedragskaarten. Goud als het goed ging, en daarnaast geel, groen, blauw en zelfs rood voor als het zeer slecht ging. Die rode kaarten zijn dan vaak voor de ouders een waarschuwing dat schorsing overwogen zal worden als het gedrag niet verandert. Gedragskaarten zouden in principe belonend moeten werken voor leerlingen die zich inzetten, maar ze worden meer als sanctie gebruikt door leerkrachten die leerlingen willen laten voelen dat hun gedrag (en meestal ook hun persoon) niet langer gewenst is in de klas. Op die wijze worden gedragskaarten door leerlingen als een stok achter de deur ervaren. Het is dan ook niet vreemd dat juist leerlingen met probleemgedrag door deze kaarten doorgaans niet geholpen worden in het verbeteren van hun gedrag.

4.3. ***Antiseptisch omgaan met probleemgedrag***

In feite betreft het hier geen nieuwe reeks pedagogische middelen, maar worden bekende en vaak vergeten pedagogische technieken en regels opnieuw bekeken in het licht van ‘moeilijke’ leerlingen. Ik heb deze middelen, waarvan vele reeds door Redl en Wineman (1978b) werden geciteerd, proberen te ‘vertalen’ voor de leerkracht en aangevuld met interventietips zoals we die ook terugvinden bij Gordon (1992) en Van Mossevelde (1997).

De titel ‘antiseptisch’ verwijst naar een aanpak zonder neveneffecten, zonder besmetting of gevaar voor de broze relatie die de leerkracht reeds heeft weten op te bouwen met die leerling.

Deze reeks pedagogische middelen kan nooit op zichzelf staan. Het zijn hulpmiddelen die naast aanvaarding, duidelijkheid en een positieve ingesteldheid, leerkrachten kunnen helpen om moeilijke leerlingen steeds weer nieuwe kansen te geven.

De indeling is erg artificieel aangezien het allemaal losse interventies zijn die soms bij eenvoudige problemen, soms ook bij ernstige incidenten, te gebruiken zijn.

4.3.1. *Reageren via aandacht en affectie*

Bewust negeren

*bewust negeren als
stoptechniek*

Bewust negeren is een bekende stoptechniek voor gedrag dat ons stoort. De grote kunst bij negeren bestaat er juist in, te bepalen bij welk gedrag moet worden ingegrepen en welk gedrag kan worden genegeerd. Dat vraagt een sterk invoelingsvermogen en veel ervaring van de leerkracht.

Storend gedrag heeft soms slechts een geringe intensiteit of een onzekere doelgerichtheid waardoor elke tussenkomst het gedrag alleen zou versterken, terwijl

het negeren van het gedrag leidt tot een verlies aan interesse, waardoor het gedrag afneemt.

Negeren van gedrag dat tegen het schoolreglement ingaat, is echter onaanvaardbaar. Als je inbreuken op het schoolreglement negeert, geef je immers de boodschap dat het schoolreglement niet belangrijk is. Het is evident dat dit negeren een invloed zal hebben op de tucht op school in het algemeen en op jouw tucht houden in het bijzonder.

Nabijheid

*kalmeren door
lichamelijke nabijheid*

Momenten van opwinding, onrust of angst kunnen vaak eenvoudig opgevangen worden door de lichamelijke afstand tussen leerling en leerkracht te verkleinen. Gewoon dichterbij de leerling komen staan kan voldoende zijn om een kalmerende invloed uit te oefenen bij onrust. Ook bij toezicht in de refter of op de speelplaats is dit een handig middel om onrust te beperken of te voorkomen. We willen wel duidelijk stellen dat nabijheid als kalmerende ondersteuning niet mag worden verward met de nabijheid van een waarschuwend persoon, die op deze wijze sneller het oor, het haar of de wang van de leerling kan raken. Zo wordt de nabijheid eerder een bedreiging of de aankondiging van straf en is het zeker geen ‘antiseptisch’ middel meer. De nabijheid mag geen onrust geven, integendeel.

Aanraking

vriendelijke aanraking

Bij sommige leerlingen is die nabijheid op zich onvoldoende. Zij hebben nood aan direct lichamelijk contact om zich veilig te voelen. Zo kan een arm om de schouder of een vriendelijk schouderklopje bij het stellen van een eis of het geven van een aanmoediging, een geruststelling of ondersteuning voor hen betekenen.

waarschuwingen

Er zijn wel een aantal tegenindicaties:

- Sommige leerlingen hebben het moeilijk met lichamelijk contact en willen niet aangeraakt worden omwille van vroegere negatieve ervaringen (incest, misbruik of mishandeling).
- In sommige situaties kan je gebaar verkeerd worden geïnterpreteerd. Een mannelijke leerkracht vermijdt bijvoorbeeld best dergelijke aanrakingen bij pubermeisjes.
- Een vriendelijke aanraking is ook niet aangewezen wanneer je hierdoor vijandige gevoelens of gevoelens van afgunst oproept bij andere leerlingen. Een jonge knappe leerkracht doet dit dus best niet bij wat oudere leerlingen.
- Ook als je met een leerling overhoop ligt, kun je best een ander middel zoeken.

*Tonen van interesse**aandacht voor interesses
van leerlingen*

Frustraties en de daarbij horende angsten en agressie worden gemakkelijker verwerkt wanneer er een volwassene bij betrokken is. Veel leerkrachten – en vooral de zogenaamde ‘natuurtalenten’ – maken van deze mogelijkheid spontaan en vaak onbewust gebruik.

De leerling die van een bepaalde bezigheid genoeg begint te krijgen, en er zijn interesse in verliest of bang wordt dat iets niet zal lukken, vat weer moed wanneer de leerkracht hem daarover iets vraagt of hem de kans geeft om het uit te leggen.

Dit vraagt natuurlijk wel een constante aandacht wat zeer vermoeiend kan zijn. Het is een techniek die vooral nuttig is om storend gedrag te vermijden en kan ook bij groepsactiviteiten (wanneer het vroeg genoeg gehanteerd wordt) groepsverhitting of woede-uitbarstingen voorkomen.

*Hulp door extra affectie**liefdevolle aandacht*

Het bewust geven van meer aandacht en affectie op moeilijke momenten, kan storend gedrag voorkomen en een verbetering in de relatie met zich meebrengen. Het werkt meteen op het zelfwaardegevoel van de leerling.

Een leerling die geïrriteerd is door het vervelende gedrag van een andere leerling (bv. een leerling met ADHD) kan met een korte glimlach en een neen schudden van de leerkracht, de kracht vinden om niet uit te barsten.

Denken dat het geven van liefdevolle aandacht op zichzelf de neiging tot woedeaanvallen of negatief gedrag verhelpt, is evenwel onrealistisch. Zelfs de opvatting dat affectie, al is het maar tijdelijk, in ogenblikken van opwinding of agressie altijd kalmerend werkt, is een grote misvatting. Wel is het zo dat in sommige gevallen het juist verstrekken van extra affectie, precies datgene kan zijn dat de leerling in staat stelt om tegen het actuele probleem opgewassen te zijn en er niet onder te bezwijken.

4.3.2. *Reageren via het verstrekken van hulp**Signaaltussenkomst**spreek signalen af met
een leerling*

Tijdens een individueel gesprek reageert een leerling anders dan in groep. Vaak blijft van je individueel gesprek niet veel meer over wanneer je eenmaal terug in de klas bent. Het kan daarom zinvol zijn met een leerling bepaalde signalen af te spreken, bepaalde seintjes die je kunt geven wanneer de leerling zich positief gedraagt of wanneer hij op het punt staat ongewenst gedrag te stellen.

Met dergelijke (stilzwijgende) seintjes vermijd je de situatie waarin je een leerling voor de hele klas voor schut zet en geef je een signaal dat positief is voor zijn zelfwaardegevoel. Je hebt immers aandacht voor de leerling.

Signaaltussenkunst is echter zinloos als het gedrag al uit de hand is gelopen. Je moet tijdig ingrijpen en probleemgedrag voelen aankomen. Signaaltussenkunst is eveneens misplaatst wanneer de relatie tussen de leerling en leerkracht ernstig verstoord is. Alleen bij een reeds aanwezige positieve relatie met een leerling die dreigt de controle over zijn gedrag te verliezen, is deze tussenkunst zinvol.

Verwijzen naar (een appel doen aan)

verwijzen naar waarden
of afspraken

Als leerkracht moet je niet steeds ingrijpen met verbieden, dreigen of straffen. Je kunt ook rechtstreeks verwijzen naar bepaalde waarden of afspraken. Ik denk hierbij aan:

- De persoonlijke relatie (bv. 'Doe het voor mij.').
- Fysieke gevolgen in de realiteit (bv. 'Straks heb je het koud als je zo in de regen blijft staan.').
- Gemaakte afspraken en ongewenste gevolgen (straffen) die in de behandeling besloten liggen (bv. 'Denk aan wat we hebben afgesproken.').
- De eigenwaarde (bv. 'Hoe ga je jezelf nadien voelen?').
- De groepscode (bv. 'Wat zullen je klasmakers denken?').
- De narcistische trots (bv. 'Dat kun jij toch veel beter!').
- Maatschappelijke gevolgen (bv. 'Wat denk je dat je baas later zal zeggen?').
- Het besef van eigen groepsreacties (bv. 'Zou jij dat van de anderen dulden?').
- Persoonlijke clementie of welwillendheid (bv. 'Probeer dat even te vergeten.').
- Hiërarchie en gezag (bv. 'Je kent het reglement.').
- Trots in eigen ontwikkeling (bv. 'Zou het niet tof zijn als je dat zou kunnen?').

Waar je naar verwijst zal sterk individueel gebonden zijn. Het zal afhangen van de klassituatie, de klasgroep en je relatie met de leerling. Bijvoorbeeld, bij een leerling die niet aanvoelt welk gedrag wel en welk gedrag niet in het publiek op zijn plaats is, zal een beroep doen op bepaalde waarden nutteloos zijn.

Ontevredenheid bij de leerlingen of dreigende conflicten rond gezag tussen jou en je leerlingen kunnen vaak vermeden worden door aan te tonen dat je als leerkracht hier zelf niets aan kunt doen.

Bij leerstof die te moeilijk is: 'Ik begrijp jullie, maar het is nu eenmaal belangrijk dat je dit kent als je de rest verder wilt begrijpen.'

Bij een ongeschikt lokaal of een ontevredenheid over een genomen maatregel: 'Het spijt me jongens, maar dit hoeven we niet hier te bespreken, dat moet je bij de directie doen.'

Op deze wijze voorkom je een escalatie van ongenoegens en minimaliseer je het risico in een zinloze discussie terecht te komen waarbij ook je eigen frustraties aan bod zouden kunnen komen.

Daadwerkelijke hulp bij hindernissen

*een handje toesteken om
totale frustratie te
voorkomen*

Bij leerlingen die uit de bol gaan bij de minste frustratie, is even helpen een goed middel. Het is niet de bedoeling om de taak van de leerling over te nemen. Een handje toesteken blijft een hulpmiddel.

Het helpen mag geen bekrachtiging zijn voor het lastige gedrag. Ingaan op een onredelijke eis om aandacht is zelfs onwenselijk en kun je beter anders oplossen. Het moet gaan om frustraties ten gevolge van reële hindernissen.

Ook bij groepswork is een dergelijke techniek nuttig om een volledig mislukken te voorkomen van het project waaraan de groep bezig is, of om de kwijnende interesse weer aan te moedigen.

Hulp laten geven door derden (triadische interventie)

*andere leerlingen
betrekken*

Je beantwoordt als leerkracht niet zelf de vraag, maar je vraagt een medeleerling om dit te doen. Vooral wanneer het vragen om aandacht onredelijk is of behoorlijk gaat irriteren, kan dit een zeer zinvolle tactiek zijn.

Joris: 'Amaai, ik snap er geen barst van ...'

De leraar reageert via een doorverwijzing: 'Guy, kun jij dat stukje kort uitleggen aan Joris?'

Guy legt uit, Joris luistert naar Guy, misschien met tegenzin, maar hij krijgt aandacht. Alleen wordt hierdoor niet ingegaan op de wens om de aandacht van de leerkracht op te eisen.

Deze reactie heeft heel wat voordelen.

- Je geeft de lastige leerling toch aandacht en hulp, maar zonder zijn storend gedrag (steeds beslag willen leggen op jou) te bevestigen.
- Je kunt op die wijze ook meer leerlingen bij de les betrekken en zelfs zwakkere leerlingen aan bod laten komen.
- Je kunt jezelf een hoop irritatie besparen, die anders toch vrijkomt bij het geven van de gevraagde aandacht.

De vraag kan ook naar de hele klas worden teruggespeeld.

Een moeilijke leerling stelt een lastige vraag of maakt een stomme opmerking. De leerkracht reageert gewoon naar de hele klas:

'Wat denken jullie ervan?' 'Hoe komt dat bij jullie over?' 'Kan iemand hier een antwoord op geven?'

Door het terugspelen naar de groep krijgt de leerkracht even een adempauze. De groep zal meestal niet anders durven dan de leerkracht bij te treden en de lastige leerling komt in zijn machtsstrijd alleen te staan.

Wanneer niemand van de klas op je vraag wil ingaan:
'Ah, als jullie geen mening hebben, dan verandert dat de zaak.'

Een beetje afstand nemen, door gewoon door te gaan met de les, laat de klas wel aanvoelen dat je die houding niet apprecieert.

4.3.3. *Reageren op speelse wijze*

Spanningsontlading door humor

*ontladen met een gevatte
reactie*

Woedeaanvallen bij een leerling kunnen soms vermeden worden door op het juiste moment humoristisch (maar niet spottend!) te reageren. Ook wanneer het in de klas uit de hand dreigt te lopen, kan een humoristische aanpak heel ontladend werken.

Maar een humoristische aanpak zal niet altijd succes zal hebben. Hoe intelligenter de leerlingen, hoe meer kans op slagen. Als de leerling of de klas er zelf niet mee kan lachen, zal je interventie weinig succesvol zijn.

Oppassen, er bestaat een wezenlijk verschil tussen humor gebruiken en iemand belachelijk maken. Humor is altijd neutraal, terwijl iemand belachelijk maken kleinerend en kwetsend is, en dus onaanvaardbaar. Je kunt nooit je positie als leerkracht versterken door een leerling te kleineren of belachelijk te maken. Integendeel, het ondermijnt je eigen gezag zonder dat je het beseft.

Met humor mag je overigens ook niet overdrijven. Je moet 'echt' blijven en niet 'de grappige' willen spelen. Leerlingen zijn hier heel gevoelig voor.

Spiegelen

*negatief gedrag
doorprikken door na te
bootzen*

Dit is een reactie die het midden houdt tussen interpretatie en humor. Je gaat als leerkracht het gedrag van de leerling gewoon nadoen zonder verder commentaar. Concreet doe je dus net hetzelfde (zonder te overdrijven) als de leerling: dezelfde woorden, dezelfde intonatie, dezelfde lichaamstaal. Als de leerling hierdoor in de lach schiet, is je doel bereikt. Het negatieve gedrag is doorpikt en verdere terechtwijzing overbodig geworden. Toch kan het zinvol zijn om er na dien nog even op terug te komen om verkeerde interpretaties bij die leerling te voorkomen en je verwachtingen naar hem duidelijk te stellen.

Misten

*negatief gedrag remmen
door absurde reactie*

'Misten' is een reactie die wel grappig en leuk kan zijn, op voorwaarde dat je je er enigszins in oefent, maar het is minder bruikbaar bij zwakke leerlingen. In essentie komt het hier op neer: je gaat niet in op de opmerking, de reactie of het gedrag van de leerling, maar je antwoordt met een mistige boodschap die kant noch wal lijkt te raken. Doordat je je als een 'mistbank' opstelt, raakt de leerling verward en ziet hij het effect van zijn (lastige) gedrag niet meer.

Een leerling wordt op de speelplaats door de leraar terechtgewezen en een andere leerling maakt achter zijn rug een opmerking: ‘oude zak’
 Reactie van de leerkracht die, terwijl hij zich omdraait zijn broekzak of vestzak binnenste buiten keert: ‘die is helemaal niet oud’
 Iedereen schiet in de lach en kijkt naar de zondaar die zich daardoor ook verraden voelt en wel moet mee lachen.

Nadien kun je dan in een persoonlijk gesprek de betrokken leerling erop wijzen dat dit gedrag onaanvaardbaar is en duidelijk maken waarom je hem niet in groep hebt willen uitdagen met een opmerking of door straf te geven.

4.3.4. Reageren door in te gaan tegen het negatieve zelfbeeld

Differentiatie

positieve en negatieve
 zaken helpen
 onderscheiden

Het is soms moeilijk om een leerling met een zeer negatief zelfbeeld, efficiënt hulp te verlenen bij het maken van een domme opmerking of bij het geven van een negatief antwoord. Toch kun je zinvol en ondersteunend reageren door het antwoord of de opmerking te vertalen in wat wel zinvol of positief is en wat verkeerd is.

‘Je redenering is juist, maar je maakt een rekenfout.’
 ‘Wat je opmerkt is wel juist, maar daar gaat de vraag niet over.’
 Ook bij uitspraken zoals ‘ik versta er niets van’ of ‘ik kan geen wiskunde’, kun je deze veralgemening ombuigen door te vragen naar:
 ‘Wat begrijp je juist niet?’
 ‘Tot waar heb je het verstaan?’
 ‘Je hebt het blijkbaar moeilijk met dat vak, wat gaat er eigenlijk niet zo goed?’

Door dergelijke tussenkomsten kun je het negatieve gevoel afzwakken. De leerling is meer luisterbereid en je kunt starten met wat wel positief is. Elke veralgemening zoals ‘nooit’, ‘altijd’, ‘niemand’ of ‘iedereen’ zou je als leerkracht moeten aansporen tot differentiatie.

Veralgemening

tonen dat iedereen het
 wel eens moeilijk heeft

Tegenover differentiatie staat een andere interventie die we ‘veralgemening’ kunnen noemen. Iets wat door de leerling als uitzonderlijk wordt ervaren, wordt opengetrokken naar iets dat algemeen is. Moeilijke (en soms ook andere) leerlingen voelen zich vaak een ‘speciaal geval’ door de negatieve aandacht die ze krijgen omwille van hun gedrag. Het is goed als ze zich weer wat ‘normaal’ voelen. Net zoals bij differentiatie zul je dan proberen het negatieve gevoel om te buigen naar een beter gevoel.

Opmerkingen als ‘ik versta dat niet’ worden beantwoordt met ‘Het is normaal dat je dit nog niet verstaat. Iedere leerling heeft hier moeite mee. Luister eens ...’
Op uitspraken als ‘iedereen heeft een pik op mij’ kun je reageren met: ‘Het is normaal dat we allemaal wel eens het gevoel hebben dat iedereen tegen ons is ...’
Hiermee verbeteren we het zelfwaardegevoel. De relatie wordt vlotter en meestal zal ook het storend gedrag afnemen.

Dit kan eveneens klassikaal door een probleem of moeilijkheid te veralgemenen en dus minder bedreigend maken.

Leerling: ‘Ik snap er niets van ...’

Leerkracht: ‘Wie in de klas heeft ook nog problemen met deze tekst?’

4.3.5. *Reageren door het negatieve gedrag te verduidelijken*

Interpretatie

*het gedrag van de leerling
duiden*

Met interpretatie bedoelen we: een situatie duidelijk maken of de leerling zijn eigen motieven beter leren begrijpen of laten herkennen. Dit kan gewoon door het gedrag even te duiden of te zeggen hoe de situatie bij jou als leerkracht overkomt.

‘Wil de hele klas even kijken naar Marianne, ze probeert al een hele poos jullie aandacht te trekken en jullie zien dat niet.’

‘Ik heb het gevoel dat je kwaad gaat worden als ik nu een opmerking zou maken.’

Deze tactiek kan alleen gebruikt worden wanneer het storend gedrag eenvoudig verklaard kan worden of wanneer iets verkeerd begrepen werd. De leerkracht moet wel geaccepteerd worden, en de leerling (en de klas) moet voldoende intelligent zijn om de uitleg aan te kunnen, anders wordt het duiden bedreigend of als voorloper ervaren van een of andere sanctie.

Interpretatie kan vooral preventief gebruikt worden, best op het moment dat de leerling of de klas nog aanspreekbaar is en nog bereid om bewuste correcties te aanvaarden.

Onmiddellijke feedback

*onmiddellijk je
ongenoege uiten*

Onmiddellijk reageren op storend gedrag door het geven van feedback kan zeer zinvol zijn wanneer dit gebeurt op een eenvoudige en oprechte manier. Je zegt gewoon hoe het gedrag op jou is overgekomen. Gewoon zeggen wat je dacht of voelde in de vorm van een ‘ik-boodschap’, kan de leerlingen duidelijk maken wat je in feite verwacht. Toch dwing je tot niets, en nodig je alleen uit tot gedragswijziging.

*‘Ik vind het helemaal niet leuk om zo te moeten lesgeven.’
‘Pieter, dat gedrag van jou begint me zo storen dat ik zelf vervelend ga beginnen doen.’*

Een leerkracht mag hierbij ook kwaad worden. Ook dit is een vorm van feedback. Het is alleen belangrijk dat het op het juiste moment gebeurt. Echte kwaadheid kan heel nuttig zijn in het beklemtonen van onjuistheid en ongepastheid bij ongewenste reacties of gedrag (bv. bij pestgedrag of elkaar pijn doen). Waarom zou dit niet kunnen in een leerlinggerichte lerarenhouding die zich niet beperkt tot zweverig positivisme? Het uiten van boosheid (ik bedoel niet agressie of geweld, maar het uiten van ons gevoel van kwaadheid) kan de leerlingen even doen nadenken. Een beetje schuldgevoel opwekken ten opzichte van onredelijk gedrag tegenover de leerkracht kan echt geen kwaad. Maar geef op die momenten nooit een straf! Wacht hiermee tot je zelf weer rustig kunt overleggen met de klas en maak dan afspraken en leg eventueel een straf op.

Eigen inbreng laten inzien

*leerlingen stimuleren tot
reflectie*

Wanneer leerlingen met veralgemeende klachten komen, kun je hen helpen door de situatie voor hen te verduidelijken en te vragen naar hun eigen aandeel in het negatieve gebeuren.

*‘Ze plagen mij altijd.’
‘Waarom zouden ze dat doen?’
‘Ik mag nooit meedoen.’
‘Zeggen ze ook waarom? Of wat doe jij dat ze je niet laten meespelen? Waarom zouden ze juist jou niet laten meespelen?’*

Het is wel noodzakelijk dat je tussenkomst niet bedreigend of beschuldigend overkomt. Wie er in fout is, komt niet ter sprake. Leerlingen moeten je tussenkomst louter ervaren als een helpende hand.

Wat ... als ... reactie

*impliciete
veronderstellingen
doorprikken*

Heel wat ongewenst gedrag ontstaat uit een gebrek aan motivatie, maar ook uit onmacht of minderwaardigheidsgevoelens. Heel wat uitspraken van leerlingen zijn gebaseerd op veralgemeningen, regels en wetmatigheden in hun achterhoofd.

*Een leerling zegt: ‘Daag me niet uit, hé ...’
Je kunt de impliciete boodschap vertalen als: ‘Wanneer je me uitdaagt dan zullen er erge dingen gebeuren’.*

*Belangrijk is dan die impliciete veronderstelling te doorprikken:
Leerkracht: ‘Wat voor ergs zou er gebeuren als iemand je toch uitdaagt?’
Leerling: ‘Wel, dan word ik razend kwaad en ...’
Leerkracht: ‘En wat betekent dat als je razend kwaad wordt?’
Je merkt dat de zeer gespannen situatie een andere wending neemt. Je maakt de leerling niet belachelijk, je laat hem alleen inzien dat hij zich toch beter in de hand heeft dan hij zelf wil geloven.*

Niet alleen maakt een dergelijke tussenkomst moeilijk gedrag bespreekbaar (wat steeds emotieontladend is), maar de leerling krijgt ook een andere minder negatieve kijk op zijn problemen ...

4.3.6. *Wijzigingen in structuur en omgeving*

Veranderen van school of klas

*onhoudbare situaties
voorkomen*

De leerling wordt overgeplaatst naar een andere klas of school omdat er onhoudbare verwickelingen zijn, resulterend uit de botsing van de behoeften van de klasgroep (schoolpopulatie) en de pathologie van de leerling.

Deze vorm van antiseptisch optreden kan heel wat ernstig probleemgedrag en ook groepsbesmetting voorkomen. Het hoeft geen drama te betekenen indien het tijdig gebeurt én in overleg met de betrokken leerling. Het mag zeker niet als sanctie overkomen, maar moet een oplossing bieden voor het besproken probleem.

De wijzigingen kunnen ook minder ingrijpend en binnen de klas gebeuren. Door het veranderen van plaats of het wijzigen van de samenstelling van subgroepjes, omwille van spanning tussen bepaalde leerlingen, kunnen vaak al heel wat onhoudbare situaties worden voorkomen.

Ruimtelijke ingreep

ingrijpen in de ruimte

Met een ruimtelijke ingreep bedoelen we de situatie zo wijzigen dat conflicten vermeden worden. Enkele voorbeelden:

- Het herschikken van de klasopstelling naar een U-vorm of juist andersom.
- De plaats van leerlingen wijzigen om groepsprocessen te doorbreken.
- Het veranderen van lokaal waardoor bepaalde activiteiten meer ontspannen kunnen gebeuren, bijvoorbeeld met de groep naar buiten gaan ...
- Dichter bij de leerlingen komen of je tussen twee leerlingen (die ruzie hebben) plaatsen.
- Achter een faalangstige of gepeste leerling gaan staan wanneer hij moet antwoorden. Zo houd je de reacties van anderen in de gaten en geef je steun door je lijfelijke aanwezigheid.
- Werken met kleine groepjes die je zelf bepaalt.

Herstructurering

plannen wijzigen

Met ‘herstructurering’ bedoelen we het laten vallen van een activiteit of het wijzigen van een afspraak, omdat die op een bepaald moment ongeschikt is. Op deze wijze wordt probleemgedrag vermeden dat door de situatie zou worden uitgelokt. Bijvoorbeeld:

- Een geplande uitstap bij regen vervangen door een leerrijke video.
- Na een incident een les met groepswork vervangen door een andere zinvolle activiteit.
- De pauze even verplaatsen om een groepswork te laten afmaken.
- Een leerling toelaten even de klas te verlaten omdat hij moeite heeft om zijn agressie tegenover een andere leerling onder controle te houden.

Beperking van ruimte en materiaal

voorwerpen afnemen

Er bestaat veel verwarring bij leerkrachten over het beperken van ruimte en materiaal voor de leerlingen. Moet iets achter slot? Moet de toegang tot bepaalde ruimtes ontzegd of verboden worden? Moet de gang of de klas worden afgesloten? Mag bepaald materiaal worden afgenomen? Dit zijn vragen waarbij elke leerkracht last heeft om een verantwoording te vinden.

We moeten hierbij een onderscheid maken tussen *ingrijpen* en *voorkomen*:

- Ingrijpen: door in te grijpen (bv. leerlingen uit elkaar zetten, voorwerpen afnemen of laten afgeven), vermijd je te verwachten ongewenste reacties. De leerling(en) moet(en) hierbij goed geïnformeerd worden zodat ze begrijpen wat je bedoeling is, en beseffen dat het om een tijdelijke maatregel gaat.
- Voorkomen: hiermee willen we verwachte problemen vermijden. Bijvoorbeeld door een vaste plaats te geven aan leerlingen. Om misbruik van materiaal te voorkomen, kun je ervoor kiezen het achter slot te zetten of het gebruik ervan te beperken door voorschriften en afspraken.

Om jezelf te beveiligen tegen verkeerde interpretaties van de leerling(en), moet je tussenkomst vrij zijn van agressie, strafintentie of wraakgevoelens. Je optreden moet duidelijk zijn en dat moet ook blijken uit je houding. Als je ingrijpt, zal een gesprek achteraf noodzakelijk zijn om de opgeroepen gevoelens te kunnen begeleiden.

Toch moet je altijd voorzichtig zijn bij het afnemen van bepaalde voorwerpen. Ze kunnen voor de leerling een specifieke waarde hebben of een statussymbool betekenen naar de kameraden toe. Duidelijke afspraken zijn dan noodzakelijk.

Het ogenblik van afnemen (ingrijpen) zal goed moeten worden gekozen en je zult ook steeds de verzekering moeten geven dat het een tijdelijke maatregel is. Het is gemakkelijker om problemen te voorkomen door iets op voorhand te laten afgeven, met een duidelijke afspraak over wanneer het wordt teruggegeven.

Een leerling verwijderen uit de groep

enkel in noodsituaties

Dit preventiemiddel mag uitsluitend gebruikt worden in noodsituaties. En we denken dan niet aan een woedende leerkracht die met een vertoon van agressie of kwaadheid de leerling eruit gooit. Het verwijderen van de leerling uit de klas of groep bij een groeiende conflictsituatie, moet de enige overgebleven manier zijn om het gedrag op een dergelijk ogenblik onder controle te kunnen houden. Op momenten dat het gedrag van de leerling zo een intensiteit heeft bereikt en het verlies aan zelfcontrole of de staat van opwinding zo hoog is opgelopen, dat gewone stoptechnieken ontoereikend zijn, is verwijdering het enige dat je rest.

De criteria die pleiten voor verwijdering zijn:

- Wanneer een leerling door haatgevoelens en destructiviteit in een dergelijke staat van opwinding verkeert dat hij elk normaal besef van gevaar over boord gooit en zo zichzelf of de anderen fysiek in gevaar brengt.
- Wanneer er een gespannen verhouding tussen de leerling en de groep bestaat.
- Wanneer een leerling overgestimuleerd blijft door de groep of door de lopende activiteit, bijvoorbeeld wanneer een gepest kind niet adequaat reageert, tot groot jolijt van de groep. Hier kan alleen een tijdelijke verwijdering de leerling tot rust brengen.
- Wanneer de aanwezigheid van een kind de groep zo in een sfeer van opwinding houdt, dat je de groep niet meer kunt kalmeren. Bijvoorbeeld wanneer de groep de slappe lach heeft. Hier zal het verwijderen van één kind voldoende zijn om de groep weer tot rust te laten komen.
- Wanneer de leerling de behoefte heeft om het eigen gezicht te redden. In sommige situaties wordt de leerling, die de oorzaak was van groepsverhitting of groepshilariteit, niet in staat gesteld om zich zonder gezichtsverlies in perken ten opzichte van de leerkracht. Een tijdelijke verwijdering met een goedmoedelijk praatje buiten de groep is hier de beste oplossing.
- In geval van noodzakelijke duidelijkheid bij het inprenten van limieten. Wanneer na een ruim tolereren van overtredingen een bepaald gedrag te ver gaat doordat een leerling op een vitaal gebied zelfs minimale voorwaarden en normen niet kan accepteren, dan kan het verstandig zijn de grens scherp aan te geven door de leerling tijdelijk uit de klas of situatie te verwijderen. Het gaat hier niet om straf noch om een reactie vanuit kwaadheid, maar om aan te tonen dat eenmaal genomen groepsnormen of afspraken nu eenmaal moeten worden gerespecteerd.

Het gaat dus altijd om het ‘tijdelijk’ oplossen van een probleem. We moeten echter wel oppassen voor de mogelijke gevolgen en moeten bepaalde risico’s proberen te voorkomen.

- Bescherming van het contact. De leerling moet begrijpen waarom hij uit de groep verwijderd wordt. Je moet de leerling dan ook zo snel mogelijk met woorden of door je optreden duidelijk laten blijken wat je bedoeling was.
- Het effect op andere leerlingen en de groep. Ook al begrijpt de buitengezette leerling heel goed de maatregel, toch kan het een negatief effect hebben op

de klas en beleefd worden als straf of verwerping. Het kan ook een negatief effect hebben wanneer je een functioneel lid van de groep op een ‘verkeerd’ ogenblik uit de groep zet (bv. de keeper tijdens een voetbalmatch).

- Overwegingen rond statuuseffecten. Als je een leerling uit de klas zet, kan dat betekenen dat hij status verliest. Je kunt op die manier ongewild het fenomeen van ‘het zwarte schaap’ in de hand werken. Omgekeerd kan het ook een statusverhoging in de hand werken, vooral bij een leerling die de kunst verstaat om dergelijke situaties in zijn voordeel om te buigen. Geen van beide effecten is gewenst en het is beter om dan een andere aanpak te zoeken.
- De mogelijkheden binnen de school. Om deze maatregel ‘antiseptisch’ te kunnen toepassen, is het belangrijk dat je binnen de school een ruimte of een persoon hebt die de verwijderde leerling correct kan opvangen. Het is geen strafmaatregel, dus moet er ruimte zijn om met de leerling te praten of naar de leerling te luisteren en dit met de leerkracht te kunnen bespreken. Hiervoor zijn afspraken nodig, want op het moment zelf gaan improviseren is gevaarlijk. Het moet als maatregel op voorhand besproken zijn, zodat iedereen op dezelfde wijze kan reageren.

Lichamelijke bedwinging

*bij volledig verlies van
zelfbeheersing*

Lichamelijke bedwinging kan worden toegepast in geval van een volledig verlies van zelfbeheersing van de leerling. Dit verlies van zelfbeheersing kan spontaan ontstaan van binnenuit of het kan een reactie zijn op iets uit de omgeving. Dit controleverlies maakt ons machteloos omdat door praten de agressie nauwelijks kan worden doorbroken. Alleen de mogelijkheid van handelend optreden blijft in zo’n geval nog over.

Het fysiek in bedwang houden wordt dan gebruikt om de ontredderde leerling uit de situatie te verwijderen, of om zichzelf of de anderen te beveiligen tegen lichamelijk letsel. Bij deze tussenkomst wordt van jou als leerkracht een grote mate van zelfcontrole verwacht. Je mag immers de agressie tegen jezelf niet ernstig nemen door het algeheel controleverlies van de leerling. Tegengeweld door de leerkracht moet volledig achterwege blijven.

Deze pedagogische ingreep is geen straf. Je moet tijdens deze bedwinging doorgaan met kalmerend te praten. Het gebeuren moet nadien bespreekbaar zijn, zodat je tussenkomst niet als straf ervaren wordt.

Niet elke leerkracht bezit voldoende zelfbeheersing om een leerling lichamelijk in bedwang te houden. Het mag achteraf geen negatieve nawerkingen hebben op de relatie, noch op de positie van die leerling in de groep. Uit ervaring weet ik hoe uiterst gevoelig dergelijke leerlingen zijn: zelfs in die totale ontredde staat blijken ze elk woord en elke opmerking gehoord te hebben.

4.3.7. *Reageren vanuit je autoriteit*

Afstaan van macht om een machtsstrijd te vermijden

macht af durven staan

Zoals we bij de valkuilen voor leerkrachten besproken hebben, bestaat veel storend gedrag in het uitproberen van hoe de leerkracht met zijn macht omgaat. Veel leerkrachten reageren hier vaak op door juist te proberen hun macht te versterken door nog meer macht te demonstreren met het idee ‘We zullen eens zien wie het hier voor het zeggen heeft’.

Je kunt ook omgekeerd werken en juist je aandacht of macht gewoon even afstaan. Je vermijdt zo een gevecht en geeft hierbij de leerling de kans om zich zonder gezichtsverlies te hernemen.

*‘Ik versta er niets van zoals jij dat uitlegt ...’
Een dergelijke opmerking kun je bijvoorbeeld beantwoorden met:
‘Je hebt misschien gelijk ... hoe zou jij dat uitleggen?’*

Op een vraag van de leerkracht om iets te doen, antwoordt betrokken leerling: ‘Voor u niet, stomme trut.’

Hierop reageren door de leerling uit de klas te sturen kan enkel effect hebben als je zeker bent dat de leerling ook zal gaan. Een meer zinvolle reactie kan zijn:

‘Je hoeft het inderdaad niet voor mij te doen, niet dat ik een stomme trut ben, maar je moet leren opkomen voor jezelf en zoeken wat voor jou het beste is. Iets niet willen doen, kan goed zijn, maar is niet altijd de beste keuze.’

Of:

‘Oké, ik laat je even met rust, maar ik kom straks bij jou terug, want je weet heel goed dat zo reageren niet kan.’

*opletten met
wraakgevoelens*

Soms wil de hele klas niet meewerken. Dat kan zeer ontgoochelend zijn, maar je kunt een klas ook niet verplichten om mee te werken zonder je als een tiran op te stellen. Ga dus gewoon door met lesgeven en weiger om de strijd aan te gaan. Let wel: neem geen wraak door extra snel te gaan of een ondervraging in het vooruitzicht te stellen, maar aanvaard gewoon dat de klas je nog niet helemaal heeft geaccepteerd. Het nemen van die afstand is vaak voor de hele klas een sterker signaal dan je kwaad maken. Je vroeg immers medewerking. Wanneer je die niet krijgt, mag dat niet leiden tot kwaadheid. Maar gewoon even laten voelen dat je hen niet nodig hebt om les te kunnen geven, is wel een signaal dat je niet tevreden bent.

Toestemming en autoritair verbod

Schijnbaar zijn dit twee tegengestelde zaken, maar gezien de mogelijkheden van deze twee tactieken, wil ik ze toch samen bespreken.

toestemming

Het geven van toestemming, uitsluitend gericht op het hier en nu, kan gebruikt worden om een bepaald gedrag op gang te brengen bij angstige leerlingen. Je kunt een leerling bijvoorbeeld toestemming geven om in een groepsgesprek te reageren zonder eerst de vinger op te steken ...

Toestemming geven kan bij irriterend gedrag het aantrekkelijke ervan wegnemen. Bij tokkelgedrag in de klas kun je zeggen: 'Laten we dat eens allemaal doen.' Je kunt door toestemming te geven, het uitdagende karakter van bepaald gedrag ook verminderen en hanteerbaarder maken. Wanneer een leerling zijn tong uitsteekt naar jou als leerkracht, kun je bijvoorbeeld zeggen: 'Laat nog eens even zien, je tong ziet precies zo wit ...'

Mag een leerling boos zijn? Mag hij laten zien dat hij niet akkoord is of ontevreden? Mag hij zijn gedacht zeggen, zijn gevoelens van boosheid, walging en afkeer uiten? En help je dan ook nadien te corrigeren daar waar het grensoverschrijdend was?

Pas wanneer een leerling voelt dat sommige zaken kunnen, zal hij ook leren hoe dit best kan gebeuren. Als hij geen gevoelens moet verbergen, kan hij leren om er zinvol mee om te gaan.

Toch moet je ook grenzen stellen, want wat je toestaat mag niet in strijd zijn met wat acceptabel is of met het schoolreglement. Het mag niet gezien worden als normloosheid of zwakte van de leerkracht, of als ongeïnteresseerdheid tegenover de leerling. Storend gedrag toelaten moet weldoordacht gebeuren en moet een afnemen van dat ongewenste gedrag als resultaat hebben.

autoritair verbod en gebod

Met autoritair verbod en gebod bedoelen we: iets verbieden zonder te motiveren. Dus 'neen' zeggen zonder verdere verklaring of uitleg. Dit moet wel gebeuren in een sfeer van acceptatie en tolerantie. Toon, houding en mimiek zijn zeer belangrijk. We kunnen deze techniek gebruiken in de volgende gevallen:

- Bij tijdelijke opwinding waarbij de leerlingen normbesef en realiteitsbesef verloren hebben. Als je dan uitleg geeft, zou je de situatie alleen maar bemoeilijken en loop je de kans de tucht helemaal te verliezen. Bijvoorbeeld: 'Blijf nu allemaal zitten!'
- Als signaaltussenkomst. Er is bijvoorbeeld lawaai in de rij en bij de vraag verder te mogen gaan, schud je het hoofd zonder iets te zeggen.
- Wanneer het gekende een heldere situaties betreft waarbij de leerlingen heel goed weten wat ze (niet) moeten doen. Bijvoorbeeld: als er gebabbeld wordt, wacht je tot het stil wordt vooraleer verder te gaan.
- Als het gedrag moet worden gestopt zonder dat de leerlingen inzicht kunnen hebben in de situatie. Bijvoorbeeld: bij een bezoek aan een museum vraag je hen om overal af te blijven.
- Wanneer je te weinig tijd hebt om adequaat te reageren of het te moeilijk is om een beslissing te verantwoorden. Bijvoorbeeld: 'Laat die jongen nu met rust'.

De graad van opgewondenheid mag echter niet te hoog liggen. Je moet het zien als een hulpmiddel, een noodtussenkomst of een tijdelijke maatregel. Een leerkracht moet autoritair kunnen en durven optreden. Het is niet omdat je leerlinggericht bent, dat je plots een ‘zachte’ pedagoog moet worden. Leerlingen verwachten trouwens autoriteit van hun leerkracht. Wanneer je achteraf bereid bent een aantal zaken door te praten en op een minder gespannen moment verduidelijking te geven, zal dit autoritaire gedrag zeer goed aanvaard worden en kan het tijdelijk zeker zinvol zijn om een groep in de hand te houden.

5. Besluit

*vertrouwen geven en
nieuwe kansen zoeken*

Storend gedrag is een signaal van leerlingen die zich niet goed voelen. We mogen hier geen schrik voor hebben, maar moeten hen bieden wat ze nodig hebben: duidelijkheid – waardoor hun wereld meer voorspelbaar en minder bedreigend wordt – en grenzen – waardoor ze zichzelf leren ontdekken en meer zelfvertrouwen kunnen opbouwen. Daarnaast ook onvoorwaardelijke liefde, die niet kan worden afgedwongen, maar ‘gratis’ (los van hun gedrag) gegeven wordt en hen dat gevoel van zekerheid en aanvaarding moet geven dat een mens nodig heeft om te groeien en zelfvertrouwen op te bouwen. Ook het meest onaanvaardbare gedrag is gedrag van leerlingen die nog in ontwikkeling zijn. Een leerling afschrijven omwille van zijn gedrag, is dan ook onaanvaardbaar. Zoeken naar nieuwe kansen voor leerlingen die je niet aankunt, is geloven dat het nog goed kan komen en dat is de enige boodschap die je als leerkracht een dergelijke leerling kunt meegeven.

6. Literatuur

- Adriaenssens, P., *Opvoeden is een groeiproces*, Tielt, Lannoo, 1999.
 Adriaenssens, P., *Van hieraf mag je gaan*, Tielt, Lannoo, 2000.
 Aussems, A. en Zwaan, E.J., *Straffen in de opvoeding*, Leuven, Acco, 1991.
 Baert, K., *Superleerkrachten gevraagd. De onderwijskundige aanpak van werkhoudingsproblemen*, Leuven, Acco, 2001.
 Compernelle, T., Doreleijers T., *Handleiding voor het opvoeden van overbeweeglijke kinderen*, Tielt, Lannoo, 2001.
 Driesen, L., *Straffen?*, Leuven/Apeldoorn, Garant, 1997.
 Compernelle, T., *Stress op de middelbare school*, Leuven, Acco, 1987.
 Compernelle, T., *Alles went, ook een adolescent*, Tielt, Lannoo, 1999.
 Gordon, Th., *Luisteren naar kinderen*, Amsterdam/Brussel, Elsevier, 1979.
 Gordon, Th., *Beter omgaan met kinderen*, Amsterdam/Brussel, Elsevier, 1984.
 Gordon, Th., *Opvoeden tot zelfdiscipline*, Baarn, Trion, 1992.
 Klasse, *Straf helpt niet*, Klasse nr. 20, dec. 1991.
 Redl, F. en Wineman, D., *Kinderen die haten*, Utrecht, Bijleveld, 1978a.
 Redl, F. en Wineman, D., *De behandeling van het agressieve kind*, Utrecht, Bijleveld Press, 1978.

- Van der Meer, B., *De zondebok in de klas*, Nijmegen, Berkhout, 1992 (4de druk).
- Van der Meer, B., *Kinderen en pesten*, Utrecht-Antwerpen, uitgeverij Kosmos- Z&K, 1995 (2de druk).
- Van der Ploeg, J.D., *Gedragsproblemen, ontwikkelingen en risico's*, Rotterdam, Ortho, Lemniscaat, 1997.
- Van Mossevelde, E., *Moeilijke leerlingen*, Leuven, Acco, 1988.
- Van Mossevelde, E., *De klas in de hand*, Leuven, Acco, 1997.
- Vettenburg, N., *Schoolervaring, delinquentie en maatschappelijke kwetsbaarheid. Een theoretische en empirisch onderzoek in het beroepsonderwijs*, Leuven, Onderzoeksgroep jeugdcriminologie, 1988.
- Vettenburg, N. en Huybrechts, I., *Onveiligheidsgevoelens en antisociaal gedrag. Een onderzoek naar de samenhang tussen onveiligheidsgevoelens bij leerkrachten en het antisociaal gedrag bij leerlingen*, Leuven, Onderzoeksgroep jeugdcriminologie, 2001.
- Vettenburg, N., Elchardus, M. en Walgrave, L. (red.), *Jongeren van nu en straks*, Heverlee, LannooCampus, 2006.
- Vos, D., *Agogisch omgaan met probleemgedrag*, Leuven-Apeldoorn, Garant, 1999.
- Tijdschrift voor de CLB's, *Caleidoscoop* (te bezoeken op de website van www.clb-net.be/caleidoscoop/ bij index trefwoorden).