NATIONAAL
KENNISINSTITUUT
ONDERWIJS

LEIDRAAD

Klassenmanagement in het voortgezet onderwijs

Strategieën voor een **productieve leeromgeving**

Weten wat werkt en waarom



VO

LEIDRAAD

Klassenmanagement in het voortgezet onderwijs

Strategieën voor een **productieve leeromgeving**
Weten wat werkt en waarom

Theo Wubbels
Anna van der Want
Luce Claessens

Colofon

Leidraadcommissie

Auteurs
Theo Wubbels – emeritus hoogleraar Onderwijswetenschappen, Universiteit Utrecht
Anna van der Want – lector Faculteit Educatie, Hogeschool Leiden
Luce Claessens – universitair hoofddocent Onderwijswetenschappen, Universiteit Utrecht

Met medewerking van
Arthur Rigter – docent wiskunde, Jan Arentsz, Alkmaar
Bruno Oldeboom – lerarenopleider en onderzoeker, hoofddocent Didactiek en het Opleiden van Leraren, Hogeschool Windesheim, Zwolle
Lyda Vos – schoolleider, Stichting VOOR, locatie Praktiq, Goes

Kwaliteitscommissie

Nelleke Brouwer – directeur OBS Overvecht, Utrecht
Tom Drukker – onderwijsontwikkelaar voor primoraten, auctoraten en NAPL
Debbie Dussel – leerkracht, SBO de Watertuin, Almere
Harrie Eijkelhof – emeritus hoogleraar natuurkundedidactiek, Universiteit Utrecht
Vincent Grit – docent Engels, Landstede, en zelfstandig onderwijsadviseur
Jan Knuivers – hoofddocent PABO, HAN University of Applied Sciences, Arnhem en Nijmegen
Guuske Ledoux – voormalig wetenschappelijk directeur Kohnstamm Instituut, Amsterdam
Amber Walraven – universitair docent, Radboud Docenten Academie, Nijmegen

Wetenschappelijke reviewer

Elke Struyf – hoogleraar Onderwijswetenschappen, Universiteit Antwerpen

Eindredactie: Koosje Heurter
Grafisch ontwerp: Ontwerpwerk
Illustraties: Ontwerpwerk
Medewerkers Nationaal Kennisinstituut Onderwijs: Mireille Dees, Milou Overtoom en Anne Luc van der Vegt

Verwijzen naar deze leidraad

Wubbels, T., van der Want, A., & Claessens, L. (2026). Leidraad *Klassenmanagement in het voortgezet onderwijs*. Nationaal Kennisinstituut Onderwijs. www.onderwijskennis.nl/node/7583

www.onderwijskennis.nl/contact

Juni 2026

www.onderwijskennis.nl/leidraad/klassenmanagement-vo

Deze leidraad is tot stand gekomen met financiering uit het programma Ontwikkelkracht.

NATIONAAL KENNISINSTITUUT ONDERWIJS

ontwikkelkracht

Inhoud

Voorwoord 5

Aanbevelingen in het kort 6

Inleiding 9

Benaderingen van klassenmanagement 12

Deel 1: Proactief aan de slag

Aanbeveling 1 **Werk voortdurend aan een goede relatie met de klas** **15**

Aanbeveling 2 **Zorg voor duidelijke regels, routines en verwachtingen** **23**

Aanbeveling 3 **Richt je klaslokaal slim in** **29**

Aanbeveling 4 **Maak werk van een uitdagend leerklimaat** **35**

Deel 2: Reactief in de klas

Aanbeveling 5 **Waardeer positief gedrag van leerlingen** **41**

Aanbeveling 6 **Reageer alert en passend op ordeverstoringen** **47**

Referenties 52





Het NKO ontwikkelt leidraden voor alle onderwijssectoren, over diverse onderwerpen. Ga naar www.onderwijskennis.nl/leidraden voor extra materialen en andere leidraden.

NATIONAAL KENNISINSTITUUT ONDERWIJS
Onderwijskennis

Voorwoord

Deze leidraad *Klassenmanagement in het voortgezet onderwijs* is gemaakt voor leraren, team- en schoolleiders en andere onderwijsprofessionals die kennis uit wetenschappelijk onderzoek willen gebruiken om hun klassenmanagement te versterken. In de leidraad verbinden we onderwijsonderzoek met de onderwijspraktijk op school en in de klas.

Goed klassenmanagement is cruciaal om je leerlingen tot leren te laten komen. Met een ordelijke lesomgeving kun je een productief klasklimaat creëren. Hierin help je je leerlingen om mee te doen met de les en zich sociaal en emotioneel te ontwikkelen. De aanbevelingen in deze leidraad ondersteunen je om zo'n omgeving te creëren én te onderhouden. Andere relevante leidraden zijn *Leraar-leerlingrelaties in het voortgezet onderwijs* en *Effectieve didactiek in het voortgezet onderwijs*.

Met onze leidraden willen we je aan het denken zetten en helpen om passende keuzes te maken. Het is geen handboek waarin stap voor stap staat beschreven hoe je als onderwijsprofessional te werk moet gaan. Verschillende situaties vragen tenslotte om verschillende werkwijzen. Ons oogmerk is dat de leidraad aanzet tot reflectie en gesprekken op school. Ook hopen we dat het leidt tot samenwerking tussen leraren en binnen schoolteams, om zo de kwaliteit van het onderwijs te verhogen.

In alle leidraden presenteren we de verzamelde kennis op een praktische en toegankelijke manier. Ze gaan over onderwerpen waarvan leraren en team- en schoolleiders hebben aangegeven dat ze belangrijk zijn om het onderwijs goed vorm te geven. Het zijn onderwerpen waarover zij meer kennis willen opdoen en waarop zij meer grip willen krijgen.

De leidraden worden geschreven door commissies van leraren, schoolleiders, lerarenopleiders en wetenschappers. Elke uitgave is gebaseerd op het meest recente wetenschappelijk onderzoek. Een kwaliteitscommissie en een wetenschappelijke reviewer lezen mee. Zo waarborgen we zowel de relevantie en toegankelijkheid voor onderwijsprofessionals, als de wetenschappelijke kwaliteit.

Voor de digitale versie van deze leidraad, de poster en onze andere kennisproducten ga je naar www.onderwijskennis.nl.

Gerard Baars
Directeur NKO

PS: Wil je ons laten weten wat je van deze publicatie vindt, en hoe die jou helpt? We horen het graag via www.onderwijskennis.nl/leidraden/vragenlijst.

VO

Leidraad Klassenmanagement in het voortgezet onderwijs

Strategieën voor een **productieve leeromgeving**
Weten wat werkt en waarom

Deel 1: Proactief aan de slag



Aanbeveling 1
Werk voortdurend aan een goede relatie met de klas

- Laat leidend en vriendelijk gedrag zien.
- Stem je gedrag af op de situatie in de klas.
- Wees je bewust van het effect van jouw gedrag op je leerlingen.
- Zet complementair gedrag gericht in.
- Bouw aan relaties met individuele leerlingen.



Aanbeveling 2
Zorg voor duidelijke regels, routines en verwachtingen

- Maak duidelijk wat jij wanneer verwacht.
- Betrek leerlingen bij het maken van regels.
- Leer de regels aan en ontwikkel routines.
- Zorg dat de regels consistent zijn en geef het goede voorbeeld.
- Maak gebruik van schoolbrede regels.



Aanbeveling 3
Richt je klaslokaal slim in

- Kies een inrichting die stimuleert om te leren, zonder afleiding.
- Plaats meubilair en materialen zo, dat leerlingen zich vrij kunnen bewegen.
- Kies een opstelling die past bij de lesdoelen.
- Plaats de leerlingen zo, dat het past bij je onderwijsdoelen.

Goed klassenmanagement zorgt voor een ordelijke omgeving waarin leerlingen kunnen leren en zich sociaal en emotioneel kunnen ontwikkelen. Deze zes aanbevelingen ondersteunen leraren, schoolleiders en andere onderwijsprofessionals om een productieve leeromgeving te creëren én onderhouden.

NATIONAAL KENNISINSTITUUT ONDERWIJS

Deel 2: Reactief in de klas



Aanbeveling 4
Maak werk van een uitdagend leerklimaat

- Zorg voor motiverende lessen.
- Geef leerlingen ruimte voor verantwoordelijkheid, initiatief en keuzes.
- Betrek alle leerlingen bij de les.
- Besteed aandacht aan je lesvoorbereiding.



Aanbeveling 5
Waardeer positief gedrag van leerlingen

- Zorg dat je waardering positief, tijdig en oprecht is.
- Beloon op een manier die past bij de prestatie.
- Geef complimenten voor specifiek gedrag.
- Zet beloningen bewust, structureel en systematisch in.
- Laat leerlingen elkaars gedrag positief waarderen.



Aanbeveling 6
Reageer alert en passend op ordeverstoringen

- Weet wat er gebeurt in jouw les.
- Stuur proactief.
- Grijp op een neutrale of ondersteunende manier in.
- Corrigeer zo snel en zo klein mogelijk.
- Zorg dat je over een escalatieladder beschikt.
- Denk goed na welke straf je inzet.
- Repareer de relatie na de correctie of straf.

Download of bestel de poster met aanbevelingen gratis op
www.onderwijskennis.nl/leidraad/klassenmanagement-vo

Tekstkaders

In de gekleurde tekstkaders vind je extra informatie. In de blauwe kaders lees je meer over de wetenschappelijke achtergrond. De informatie in de gele en rode kaders is juist praktisch van aard. In de geel-rode kaders staan tips specifiek voor schoolleiders.

Verdiepende informatie 

Onderzoek uitgelicht 

Praktijkvoorbeeld 

Zelf aan de slag 

Tips voor schoolleiders 

Inleiding

Klassenmanagement gaat over alles wat leraren doen en denken om een productief klimaat te creëren én onderhouden in de klas. Goed klassenmanagement zorgt voor een ordelijke omgeving waarin leerlingen kunnen leren. Daarnaast bevordert het hun sociale en emotionele ontwikkeling.[1,2]

Voorheen ging klassenmanagement vooral over de reacties van leraren op ordeverstoringen: een reactieve benadering. Deze leidraad legt de nadruk op proactief handelen. Met de acties die jij als leraar onderneemt, creëer je een ordelijke omgeving waarin de leerlingen meedoen met de les.

Deze leidraad is tot stand gekomen in samenwerking met een commissie van leraren, schoolleiders en lerarenopleiders. De inhoud is in eerste instantie gebaseerd op literatuuronderzoek rondom effectief klassenmanagement. Vervolgens zijn aanvullingen en specificaties vanuit de praktijk opgenomen.

Indeling van deze leidraad

Deze leidraad start met een overzicht van de verschillende benaderingen van klassenmanagement. Daarna volgen twee delen met in totaal zes praktische aanbevelingen.

Deel 1: Proactief aan de slag

1. Werk voortdurend aan een goede relatie met de klas.
2. Zorg voor duidelijke regels, routines en verwachtingen.
3. Richt je klaslokaal slim in.
4. Maak werk van een uitdagend leerklimaat.

Deel 2: Reactief in de klas

5. Waardeer positief gedrag van leerlingen.
6. Reageer alert en passend op ordeverstoringen.

Deze aanbevelingen beslaan de samenhangende gebieden van klassenmanagement.[3,4] Wat je doet op het ene gebied, heeft vaak gevolgen voor andere onderdelen. Wanneer je bijvoorbeeld de les stillegt omdat een leerling door je uitleg heen praat, heeft dit gevolgen voor je relatie met andere leerlingen en hun betrokkenheid.

In elke aanbeveling vind je praktijkvoorbeelden van leraren en schoolleiders. Het gaat in deze voorbeelden om echte casussen die de leden van de leidraad-commissie of collega's uit hun netwerk hebben meegemaakt.

Bij elke aanbeveling staan ook tips speciaal voor schoolleiders. Deze tips vloeien voort uit de wetenschappelijk onderbouwde aanbevelingen voor leraren.

Voor wie is deze leidraad?

De beoogde lezers van deze leidraad zijn (startende) leraren, schoolleiders en andere onderwijsprofessionals in het reguliere voortgezet onderwijs. In de leidraad worden relaties gelegd tussen het beleid van een school en de acties van leraren. Ook lees je meer over school-brede interventies en hoe die de kwaliteit van de leer-omgeving kunnen verhogen.

Startende leraren

Voor startende leraren kan klassenmanagement een uitdaging zijn, soms met heftige problemen. Nogal wat startende leraren verlaten dan ook het beroep. Dat is jammer, want oefenen met klassenmanagement helpt om in volgende jaren een productieve leeromgeving te realiseren. Oefenen heeft niet altijd direct zichtbaar effect, omdat het klasklimaat snel stabiliseert. Een verandering zoals goed gedrag belonen of alerter reageren, levert dan niet meteen gunstige reacties van leerlingen op. Volhouden loont in dit geval. Bedenk dat

als het je niet direct lukt om de leeromgeving te verbeteren, in een volgend jaar vaak blijkt dat je wel degelijk veel hebt geleerd. Meestal gaat het na twee jaar behoorlijk goed. De groei kan tot wel tien jaar na het begin van je carrière doorzetten.[5]

Aanpak op schoolbreed niveau

Voor leerlingen is het belangrijk dat verschillende leraren hen op een vergelijkbare manier benaderen. Dan weten ze waar ze aan toe zijn en wat er van hen verwacht wordt. Het helpt als bepaalde regels schoolbreed zijn vastgelegd en als alle collega's ze naleven. Wanneer bij verschillende leraren problemen in het klassenmanagement optreden, kan een schoolbrede aanpak nuttig zijn. Daarom vind je aan het eind van elke aanbeveling een apart kader met tips voor schoolleiders.

Reikwijdte van de aanbevelingen

De aanbevelingen in deze leidraad zijn gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek naar de effectiviteit van gedrag, acties en interventies van leraren. Er zijn drie verschillende maten voor de bewijskracht van de aanbevelingen:

1. Wanneer een aanpak effectief is, bestaat er onderzoek met die uitkomst, met verschillende metingen en een controlegroep.
2. Wanneer er eerste aanwijzingen zijn voor effectiviteit of wanneer een effect waarschijnlijk is, bestaat er onderzoek met verschillende metingen, maar zonder controlegroep.
3. Wanneer een aanpak kansrijk of veelbelovend is, is dit gebaseerd op theorieën die wetenschappelijk getest zijn.

Maar ook al blijkt uit onderzoek dat een bepaalde interventie effectief is, daarmee is niet gezegd dat ook in jouw geval de interventie positief uitpakt. Bijvoorbeeld omdat er verschillen zijn tussen de context waarin het onderzoek is uitgevoerd en jouw context.

Het is belangrijk dat je een interventie die met jouw gedrag te maken heeft zo uitvoert dat de leerlingen jouw gedrag als authentiek ervaren. Wanneer je van binnen niet voelt wat jouw gedrag moet overbrengen, komt de interventie waarschijnlijk niet overtuigend over op je leerlingen. Daardoor is zij vermoedelijk minder effectief. Wanneer je routine opbouwt door met interventies te oefenen, zullen ze niet (meer) onecht overkomen.

Aan de slag met de aanbevelingen

Bij goed klassenmanagement komt veel kijken. Zeker aan het begin van je loopbaan kan dat overweldigend zijn. Ga dan ook stapsgewijs met een onderdeel van een aanbeveling aan de slag. En aarzel niet om ervaren collega's of de schoolleiding om hulp te vragen. Hieronder lees je meer over de verschillende stappen bij de ontwikkeling van je vaardigheden op het gebied van klassenmanagement.

Observeren

Het is nuttig om bij collega's met goede vaardigheden op het gebied van klassenmanagement te observeren. Zo zie je hoe zij het klassenmanagement aanpakken en welke strategieën of oplossingen ze gebruiken om een productieve leeromgeving te realiseren of om leerlinggedrag bij te sturen. Observeer gericht op specifieke elementen van de aanbevelingen. Bepaalde situaties zijn vooral belangrijk: de lesstart, veranderingen van werkvorm en uitleg, afsluiting van de les en reacties op ordeverstoringen of onverwacht gedrag van leerlingen.

Analyseren

Als je jouw klassenmanagement wilt verbeteren, vraag jezelf dan eerst af wat er eigenlijk aan de hand is. Wanneer je klas heel rumoerig binnenkomt, kan dat allerlei oorzaken hebben: een ruzie in de pauze, een heel moeilijk proefwerk et cetera. Wat jij vervolgens doet, hangt mede af van de oorzaak van die drukte. Het is dus goed om daar eerst achter te komen.

Stel jezelf vragen als:

- Wat gaat er precies niet goed?
- Wat is mijn aandeel?
- Wat is de rol van de leerlingen?
- Zijn er problemen in de omgeving?
- Zijn de lesstof en de werkvormen passend voor de leerlingen?
- Zijn de regels duidelijk?
- Hoe verklaar ik wat er gebeurt?

Je hebt niet altijd voldoende gelegenheid voor deze vragen, omdat sommige situaties om directe actie vragen. Het is dan goed om na de les te reflecteren.

Oefenen en feedback ontvangen

Na de analyse vraag je je af wat je wilt ontwikkelen. Het helpt als je concrete doelen formuleert, waarin je beschrijft wat je in welke context wilt doen. Vervolgens ga je (veel) oefenen om je klassenmanagement te verbeteren. Het is nuttig om een collega te vragen jou te observeren en feedback te geven, gericht op de doelen die je jezelf gesteld hebt. Anderen zien vaak beter hoe het gaat dan jijzelf. Je kunt ook een opname maken en die terugkijken of aan een collega laten zien en om feedback vragen.

Negatieve spiraal voorkomen of doorbreken

Wanneer er een negatieve sfeer ontstaat en de les stroef verloopt, kan het lastig zijn dit te doorbreken. Je staat minder stevig voor de klas, waar je leerlingen weer op reageren. Er ontstaat dan een negatieve spiraal. In zo'n situatie kan een interventie van de schoolleiding helpen om de relatie met de klas te herstellen. Een schoolklimaat waarin leraren gezamenlijk verantwoordelijkheid nemen, elkaar ondersteunen en tijdig hulp vragen of aanbieden, werkt preventief. Het kan een negatieve spiraal voorkomen of sneller doorbreken.

Benaderingen van klassenmanagement

De aanbevelingen in deze leidraad zijn gebaseerd op theorieën en onderzoek binnen vijf verschillende benaderingen van klassenmanagement. Deze benaderingen komen uit het eerste *Handbook of Classroom Management* en geven je een kader om de aanbevelingen van deze leidraad te plaatsen:[6]

1. De leraar stuurt de leerlingen aan: externe controle van de leraar over leerlinggedrag.
2. Leerlingen sturen zichzelf aan: interne controle van leerlingen over hun eigen gedrag.
3. De leraar creëert soepele processen: analyse van de ecologie van de klas.
4. De leraar creëert een goede relatie met de leerlingen: een interpersoonlijk perspectief.
5. De leraar realiseert een uitdagend curriculum: een benadering waarin het curriculum en de uitvoering daarvan centraal staan.

De leraar stuurt de leerlingen aan

Wanneer je je als leraar vooral richt op het gedrag van je leerlingen sturen door te belonen of te straffen, heet dat externe controle over leerlinggedrag.[7] Deze benadering van klassenmanagement is deels proactief en deels reactief: ordeverstorend gedrag voorkomen en zo nodig onderdrukken. Je reguleert het gedrag van je leerlingen op basis van de leerprincipes uit het *behaviorisme*:

- **Positieve bekrachtiging:** wanneer je gewenst gedrag beloont en er positieve aandacht aan besteedt ("Dat heb je goed gedaan!"), zijn leerlingen geneigd dit gedrag opnieuw te vertonen.
- **Negatieve bekrachtiging:** wanneer je bij gewenst gedrag iets achterwege laat dat onaangenaam is voor leerlingen, zijn ze ook geneigd dit gedrag opnieuw te vertonen. Bijvoorbeeld: "Wanneer je je telefoon nú in je kluis doet, hoef je hem niet bij mij in te leveren en pas aan het einde van de dag op te halen."
- **Negeren:** leerlinggedrag kun je afremmen door het bewust te negeren. Wanneer je bijvoorbeeld aandacht hebt besteed aan een kleine ordeverstoring, kan dat ertoe leiden dat leerlingen dat gedrag juist opnieuw vertonen. Het gedrag is immers positief bekrachtigd omdát je er aandacht aan hebt gegeven. Bewust negeren kan dan helpen om dat gedrag weer te laten ophouden.
- **Ontnemen van privileges:** om gedrag te ontmoedigen, kun je leerlingen iets aangenaams wat ze normaliter krijgen, onthouden. Bijvoorbeeld wanneer een leerling een goed antwoord door de klas roept zonder een vinger op te steken, geef je géén compliment terwijl je dat normaal wel doet bij een goed antwoord.
- **Straffen:** in het uiterste geval kun je leerlingen straffen voor ongewenst gedrag.

Bij deze benadering hoort een systematische analyse van het gedrag van leerlingen. Vanuit zo'n analyse maak je een plan van aanpak voor gedragsverandering van een individuele leerling. Het is nuttig dit af te stemmen met de zorgcoördinator, de mentor van de klas en andere betrokken collega's.

Leerlingen sturen zichzelf aan

Met interne gedragscontrole in klassenmanagement schep je proactief een positief leerklimaat door leerlingen te leren om hun eigen gedrag te reguleren.[8] Hierbij leren ze om zichzelf te corrigeren en te voorkomen dat ze de orde verstoren. Dwang is in deze benadering onverenigbaar met respect voor de autonomie van leerlingen en een positieve mensvisie. Als leraar motiveer je leerlingen om zich sociaal en aangepast te gedragen. Ook motiveer je ze om de daarvoor benodigde normen, waarden en vaardigheden te ontwikkelen. Het gaat hierbij om inzicht in het eigen gedrag en de gevolgen daarvan voor anderen, verantwoordelijkheid nemen en delen, zorgen voor je klasgenoten, grenzen stellen en assertief zijn. De ontwikkeling van sociaal-emotionele

vaardigheden is een expliciet onderdeel van het curriculum. Hierbij horen instructie, oefenen met feedback, en toepassing in de dagelijkse praktijk, met verbreding naar verschillende situaties. Bij deze training in vaardigheden herinner je je leerlingen regelmatig aan het geleerde.

De leraar creëert soepele processen

Bij de ecologische benadering van klassenmanagement creëer je een positief klasklimaat door processen in de les soepel te laten verlopen.[9] De term ecologie verwijst naar de natuurlijke habitat van het onderwijs: meestal een lokaal met twintig tot vijfendertig leerlingen en een leraar. In de klas gebeuren veel verschillende dingen tegelijkertijd die niet altijd voorspelbaar zijn, maar wel om directe (re)actie van de leraar vragen. Regels en routines zijn dan noodzakelijk. Hiermee stroomlijn je veelvoorkomende processen in de les, waardoor je een prettige en effectieve werksfeer laat ontstaan en onderhoudt. Orde in de les hangt mede af van de manier waarop je het onderwijs en leerproces organiseert. Betrek je leerlingen bij de lesinhoud en stel regels en routines op voor de interactie. Afleiding en probleemgedrag voorkómen staat hierbij centraal, en niet zozeer hoe je ermee omgaat.

De leraar creëert een goede relatie met de leerlingen

Bij een interpersoonlijk perspectief probeer je een positief leerklimaat te bereiken door positieve relaties en interacties met je leerlingen te creëren en onderhouden.[10] Binnen deze benadering kijk je vooral naar de invloed van jouw gedrag als leraar op de leerlingen en omgekeerd, met proactieve en reactieve elementen. Meer specifiek gaat het om jouw bijdrage aan gunstige en problematische interacties met leerlingen. Hoe je leerlingen jouw gedrag interpreteren staat centraal, en niet wat je intentie is. Non-verbaal gedrag is hierbij belangrijk.

Bij interacties kunnen zichzelf versterkende processen optreden. Bijvoorbeeld wanneer je vriendelijk gedrag van leerlingen met vriendelijkheid beantwoordt. Dit kan leiden tot een prettige sfeer in de les en een goede relatie met je leerlingen. Wanordelijke situaties in de klas bestaan vaak uit escalerende interacties met wederzijdse vijandelijkheid. Als je bijvoorbeeld onvriendelijk reageert op ordeverstorend gedrag, kan de betreffende leerling zich nog meer gaan misdragen. Dergelijke escalaties voorkómen staat centraal binnen deze benadering.

De leraar realiseert een uitdagend curriculum

Een gunstig leerklimaat scheppen via de inhoudelijke en didactische vormgeving van je lessen, is de kern van de curriculaire benadering van klassenmanagement.[11] Lessen moeten leerlingen uitdagen om mee te doen met het programma. Omgaan met problematisch leerlinggedrag krijgt in deze proactieve benadering weinig aandacht. Want wanneer je leerlingen taken hebben die aansluiten bij hun behoeften en wensen, is er weinig aanleiding om problematisch gedrag te vertonen of de orde in de les te verstoren. Hoe die vormgeving eruit moet zien, verschilt per vak. Vakdidactiek is hierbij een belangrijke inspiratiebron. In deze leidraad komt vakdidactiek niet aan de orde.



1 **Werk voortdurend aan een goede relatie met de klas**

2 Zorg voor duidelijke regels, routines en verwachtingen

3 Richt je klaslokaal slim in

4 Maak werk van een uitdagend leerklimaat

5 Waardeer positief gedrag van leerlingen

6 Reageer alert en passend op ordeverstoringen

1 Werk voortdurend aan een goede relatie met de klas

Een goede relatie met je leerlingen creëren en onderhouden is de basis van goed klassenmanagement. Je leerlingen zien jou als betrokken, begripvol, duidelijk en gezaghebbend.[12] Hiermee schep je een veilig klasklimaat. Klassenmanagement is ook makkelijker als je een goede band hebt met je klas en met de individuele leerlingen.

"Ik wil graag een vriendelijke relatie met mijn leerlingen. Als de ruimte er is tijdens zelfstandig werken en soms tijdens de pauzes, ga ik gesprekjes aan met leerlingen over wat hen bezighoudt. Ik ga mee naar activiteiten buiten school en organiseer een werkweek naar het buitenland voor onze derdeklassers. Dit zorgt ervoor dat ik een toegankelijke leraar ben voor de leerlingen."

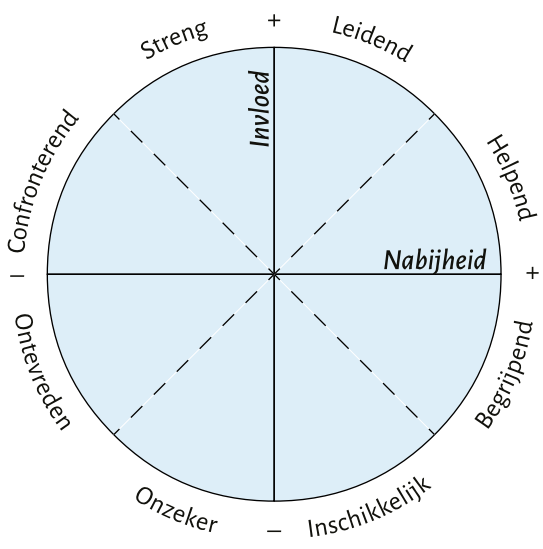
Leerlingen willen weten waar ze aan toe zijn, welk gedrag je van hen verwacht én dat ze kunnen rekenen op hulp als dat nodig is. Ze voelen zich hierdoor veilig, waardoor ze zich sociaal-emotioneel en cognitief goed kunnen ontwikkelen. Tegelijkertijd heb je hoge verwachtingen van je leerlingen.[13] Goed klassenmanagement ziet er misschien moeiteloos uit, maar je zet hierbij gerichte strategieën in. In deze aanbeveling, die vanuit een interpersoonlijk perspectief is opgezet, lees je welke dat zijn.

1.1 Laat leidend en vriendelijk gedrag zien

Wat jij doet in de klas kun je beschrijven aan de hand van invloed en nabijheid.[14] Invloed beschrijft in hoeverre jij als leraar leidend bent in de klas. In situaties waarin je veel invloed hebt, bepaal jij wat er gebeurt. Bijvoorbeeld wanneer je aan het woord bent en de leerlingen naar je luisteren. In situaties waarin leerlingen meer invloed hebben, bepalen zij wat er in de klas gebeurt. Tijdens een klassendiscussie bijvoorbeeld: zij zijn aan het woord en nemen initiatief. Nabijheid beschrijft de mate van vriendelijkheid in het contact. Nabijheid zie je zowel bij leraren als leerlingen wanneer ze interesse tonen in de ander, lachen of begripvol reageren.

Elk gedrag heeft een bepaalde mate van invloed en nabijheid. Het model in Figuur 1 laat alle gedragingen van de leraar zien aan de hand van invloed en nabijheid. Bijvoorbeeld veel invloed en een beperkte mate van nabijheid heet leidend gedrag. En veel nabijheid zonder invloed is inschikkelijk gedrag.

Figuur 1. De interpersoonlijke cirkel voor leraarsgedrag[15]



Voor een goede relatie is het belangrijk dat leerlingen jou zien als een leraar met veel invloed en veel nabijheid.[16,17,18] De culturele context van de school en achtergrond van leerlingen bepaalt mede welk gedrag daar specifiek bij hoort.[19,20] Als leraren zich vooral gedragen binnen de rechterbovenhoek van de cirkel, ontstaan wenselijke relaties. Dan zien leerlingen je als betrokken, begripvol, duidelijk en gezaghebbend. Hoe leerlingen jouw gedrag interpreteren en jij het gedrag van jouw leerlingen, is dus mede afhankelijk van jullie culturele en etnische achtergrond.[21] Zo zien leerlingen met een niet-westerse achtergrond hun leraren over het algemeen als invloedrijker dan andere leerlingen. Het is belangrijk om je hiervan bewust te zijn.[22]

Betekent dit dat je als leraar altijd de leiding moet hebben en altijd vriendelijk moet zijn? Dat is zeker niet het geval. Het beeld dat leerlingen van jou als leraar hebben, wordt gevormd door een opeenvolging van gedragingen. Soms is het wenselijk dat je streng of confronterend optreedt, dan weer geef je je leerlingen juist ruimte om initiatief te nemen. De relatie die je hebt en wil hebben met je leerlingen, ontwikkelt zich tijdens je loopbaan. Soms denken startende leraren dat ze vooral aardig moeten zijn tegen leerlingen. Ze tonen veel nabijheid en nemen weinig invloed. Andere leraren hebben juist het idee dat het vooral belangrijk is om streng te zijn, en dus veel invloed te nemen en weinig nabijheid te tonen.

Ontwikkeling naar een leidende rol



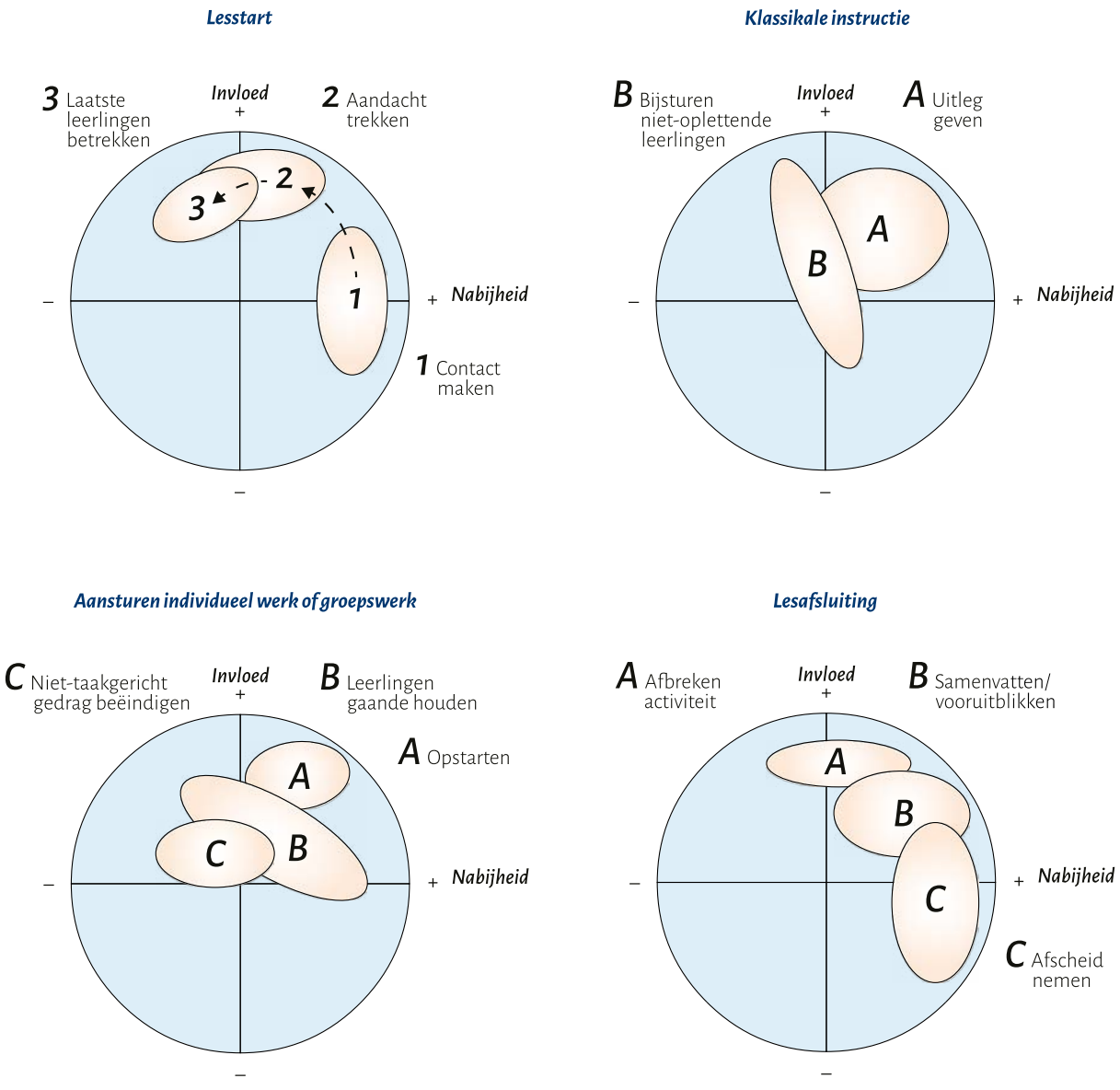
"Ik ben in het onderwijs gaan werken toen ik 26 was. In eerste instantie maakte ik gretig gebruik van mijn kwaliteiten om makkelijk contact te leggen met mensen. Ik kon met mijn gedrag dicht naast de leerling staan. Ik begreep hun humor en ik kreeg leerlingen vaak met een lach binnen. Tijdens de lessen had ik wel moeite met leerlinggedrag. Veel leerlingen gingen niet aan het werk en ik realiseerde me later dat zij niet veel leerden. Ik had de misvatting dat leerlingen wel aan het werk zouden gaan als ik maar 'gewoon relaxed' deed. Dit bleek op korte termijn moeilijk te herstellen. Wanneer ik bij zo'n klas een beroep deed op mijn autoriteit, werd dit vaak niet geaccepteerd en dat leidde tot confrontaties. Gaandeweg heb ik er baat bij gehad om met elke nieuwe klas 'opnieuw' een schooljaar te starten. Mijn gedrag heb ik aangepast naar een meer leidende rol. Volgens de interpersoonlijke cirkel zou je kunnen zeggen dat ik me vanaf het begin van het schooljaar meer 'boven' ben gaan gedragen. Na veel te hebben gelezen over didactiek en klassenmanagement leerde ik dat leerlingen een goede leraar verwachten waar ze iets van kunnen leren. Niks meer en niks minder."

1.2 Stem je gedrag af op de situatie in de klas

Het beeld dat leerlingen van jouw invloed hebben, vormt zich vooral tijdens klassikale lesmomenten. Hoe nabij de leerlingen jou vinden, bepalen zij vaak aan de hand van een-op-eengesprekken. De setting en het moment vragen dus om specifiek gedrag van jou als leraar. Zo zul je tijdens een instructie veel meer invloed nemen dan in een gesprek met een leerling over een moeilijke thuissituatie. Dan is het juist de bedoeling dat de leerling ruimte neemt en vertelt.

In Figuur 2 zie je welk leraarsgedrag in welke situatie zorgt voor een goed klasklimaat.[23] Bijvoorbeeld bij de lesstart (zie afbeelding linksboven in Figuur 2) maak je eerst contact met de leerlingen vooraan en vervolgens trek je de aandacht van alle leerlingen (nabijheid en invloed). Sommige leerlingen richten meteen hun aandacht op jou en andere leerlingen hebben wat meer tijd of aandacht van jou nodig. Het laatste onderdeel van de lesstart is dat jij de leerlingen die nog niet opletten betrekt door ze bijvoorbeeld aan te kijken (minder nabijheid en meer invloed).

Figuur 2. Overzicht van gewenst leraarsgedrag per situatie[24]

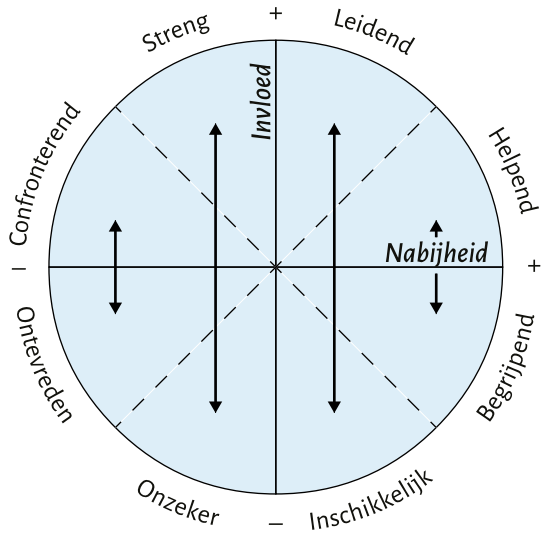


1.3 Wees je bewust van het effect van jouw gedrag op je leerlingen

Leerlingen interpreteren jouw gedrag en reageren daar vervolgens op. Dit doen ze vaak op een bepaalde manier: ze reageren complementair. Jouw gedrag lokt dus bepaald leerlinggedrag uit (zie Figuur 3).

Over het algemeen merk je dat als jij veel invloed laat zien, je leerlingen de neiging hebben om volgend gedrag te laten zien (weinig invloed). Maar als jij juist aarzelend of onzeker voor de klas staat, nemen je leerlingen vaak meer ruimte.[25] Bij nabijheid roept jouw gedrag juist vergelijkbaar gedrag op bij je leerlingen. Ze reageren over het algemeen vriendelijk als jij vriendelijk bent, en onvriendelijk als jij bijvoorbeeld confronterend bent.

Figuur 3. Complementariteit in de interpersoonlijke cirkel voor leraarsgedrag[26]



1.4 Zet complementair gedrag gericht in

Complementariteit gericht inzetten om een relatie op te bouwen met je leerlingen, is kansrijk.[27] Je kunt hier al over nadenken bij de voorbereiding van je lessen. Wil je bijvoorbeeld dat leerlingen naar jou luisteren en doen wat je zegt, dus dat ze inschikkelijk en begrijpend gedrag vertonen, dan moet je de leiding nemen. Je laat dan gedrag zien dat veel invloed heeft. Volgens het principe van complementariteit gaan leerlingen zich dan inschikkelijk gedragen. Andersom kan ook: als jij gaat zitten en afwacht, en dus weinig invloed neemt, is dit een uitnodiging voor je leerlingen om initiatief en veel invloed te nemen.

Met complementair gedrag kun je anticiperen op het gedrag van je leerlingen. Het is een vorm van verwachtingsmanagement. Als je ontevreden bent of als je je leerlingen ergens mee wilt confronteren en je dus weinig nabijheid laat zien, dan kun je van je leerlingen een soortgelijke reactie verwachten. Hier speel je op in door vervolgens meer leidend én helpend gedrag (nabijheid) te laten zien.

Soms is het zinvol om complementariteit juist te vermijden. Wanneer een leerling boos op je is, kun jij volgens het principe van complementariteit 'professioneel boos' worden. Dit kan zinvol zijn, alleen zal de leerling hierop waarschijnlijk ook weer boos reageren. Dan loop je het risico dat de situatie escaleert. Soms kun je dus beter niet complementair reageren en bijvoorbeeld vragen waar de boosheid van een leerling vandaan komt.[28]

1.5 Bouw aan relaties met individuele leerlingen

Door een nabije relatie op te bouwen met je leerlingen, accepteren zij jouw invloed als leraar.[29] Hiermee kun je veel gedragsproblemen in de klas voorkomen. Een-op-eencontact met je leerlingen is dus belangrijk. Je kunt een relatie opbouwen door bijvoorbeeld gesprekjes aan te gaan met je leerlingen en interesse te tonen in hun leefwereld. Er zijn aanwijzingen dat het een positief effect heeft als je hun namen leert kennen, naar hobby's vraagt en meedoet met buitenschoolse activiteiten.[30,31] Het is daarnaast effectief om aan het begin van de les bij de deur te staan en leerlingen welkom te heten.[32] Verder ondersteunen kleine uitingen van waardering een goede relatie.[33] Geef bijvoorbeeld een compliment over hoever een leerling is gekomen tijdens het zelfstandig werken.

Als de relatie toch (kort) verstoord raakt, is het belangrijk die weer te repareren.[34] Je kunt bijvoorbeeld na de les even met de leerling in gesprek gaan over wat er gebeurde of over iets anders, gewoon om weer contact te maken (zie ook aanbeveling 6).

Omgaan met opstandig gedrag



"Ik gaf les aan een derde klas vmbo tl. Leerlingen in die klas hadden soms moeite om zich aan routines te houden. Dan moest ik leerlingen tot de orde roepen om weer verder te kunnen. Tegelijk was het ook een klas waar vaak keihard gewerkt werd en iedere leerling echt betrokken kon zijn bij de les. Ik had altijd het gevoel dat de onderlinge relatie goed was en vaak kon ik gericht humor inzetten om de betrokkenheid hoog te houden.

Deze donderdagmiddag liep het net even anders. Leerlingen vertoonden opstandiger gedrag. Er werden geluidjes gemaakt, en dat was niet uit enthousiasme. Sommige leerlingen kozen er bewust voor om de les te verstoren. Mijn eerste onderbuikgevoel was om hierop complementair, agressief, te reageren. Ik wilde de leerlingen hier duidelijk op aanspreken en er misschien zelfs iemand uitsturen.

Toch koos ik anders: ik legde de les iets eerder stil en maakte de klas duidelijk dat dit gedrag mij tegenviel. Dat ik dacht dat de relatie tussen ons anders was. Dat ik vaak vol trots vertel hoe hard deze groep leerlingen aan het werk kan zijn. Ik vertoonde, kortom, helpend gedrag in de hoop dat de leerlingen hun gedrag voor mij zouden aanpassen.

Ik twijfelde wel even of dit de juiste aanpak was, maar het had het gewenste effect. Juist door bewust ander gedrag te vertonen, gedroeg de klas zich in het vervolg niet meer zo vervelend. De leerlingen komen meestal met een lach binnen. Natuurlijk zijn er nog steeds weleens ordeverstoringen. Maar de leerlingen kunnen hun gedrag dan voldoende aanpassen om weer keihard aan de slag te gaan."

Gewenst en verwacht leerlinggedrag



Tijdens de lesvoorbereiding kun je aandacht besteden aan het gewenste en verwachte leerlinggedrag en complementariteit. Je kunt jezelf de volgende vragen stellen:

- Welke werkvormen zet ik in bij elke specifieke fase van de les?
- Welk gedrag verwacht ik per werkvorm van de leerlingen?
- Welk gedrag van mijzelf past daarbij?

Zo kun je per werkvorm bijvoorbeeld bedenken hoe invloedrijk jouw gedrag moet zijn. Waar neem je tijdens de les een meer leidende en sturende rol of juist een meer coachende rol?

Wil je oefenen om jouw gedrag als leraar in kaart te brengen in de interpersoonlijke cirkel? Of wil je weten hoe je vriendelijk kunt reageren op ongewenst gedrag van leerlingen? In het boek *Klassenmanagement vanuit een interpersoonlijk perspectief* staat een lijst met oefeningen die je ondersteunen om jouw klasklimaat te analyseren en aan een goede relatie met je leerlingen te werken.[35] Ook als je de complementariteit in je eigen lessen wilt analyseren, kun je aan de slag met oefeningen en tools in het boek.

www.telos-uitgevers.nl/klassenmanagement-vanuit-een-interpersoonlijk-perspectief

Leerlingen bij binnenkomst begroeten

Als je leerlingen begroet bij binnenkomst in het lokaal, heeft dit effect op hun gedrag en hun betrokkenheid bij de les, blijkt uit onderzoek van Cook en collega's op middelbare scholen in de Verenigde Staten.[36] Het helpt om positieve relaties te creëren, behouden en herstellen. Dit werkt vooral goed voor leraren die nog worstelen hiermee. De begroeting uit dit onderzoek bestond uit vier elementen. De combinatie hiervan leidde tot minder storend gedrag van leerlingen en meer betrokkenheid bij de les:

1. De leraar begroet de leerling om de positieve verbinding tot stand te brengen. Dit kun je bijvoorbeeld doen door leerlingen bij de naam te noemen: "Goedemorgen Tom!" Je kunt ook interesse tonen: "Hoe ging je wedstrijd afgelopen weekend, Josephine?" En met een begroeting bij de deur heet je de leerlingen als het ware welkom in jouw lokaal.
2. De leraar benoemt verwacht gedrag tijdens de begroeting. Zeg bijvoorbeeld tegen een leerling die met een pet op en jas aan de klas inloopt: "Pet en jas graag aan de kapstok." Of tegen een leerling met een halve boterham in haar mond: "We hebben afgesproken dat we eten in de pauze."
3. De leraar zegt kort iets bemoedigends tegen leerlingen die de vorige les verstorend gedrag vertoonden: "Ik weet zeker dat het jou deze les gaat lukken om goed mee te doen."
4. De leraar geeft een compliment aan leerlingen die het gewenste gedrag laten zien: "Wat fijn dat jullie rustig binnenkomen." Dit kan leerlingen stimuleren om dit soort gedrag te blijven vertonen en anderen stimuleren om zich ook zo te gedragen.

Leidraad Leraar-leerlingrelaties

Meer informatie over bouwen aan relaties met leerlingen, conflicten voorkomen en werken aan herstel, lees je in de leidraad *Leraar-leerlingrelaties in het voortgezet onderwijs*.

www.onderwijskennis.nl/leidraad/gedrag-vo

Tips voor schoolleiders

- Zorg dat leraren weinig van lokaal hoeven te wisselen. Op die manier kunnen ze hun leerlingen bij de deuropening begroeten. Dit zorgt voor een goede relatie, minder storend gedrag en meer effectieve lestijd.
- Plan aan het begin van het jaar expliciet tijd in om aan de kennismaking tussen leraren en leerlingen te werken en de leraar-leerlingrelatie op te bouwen.
- Maak schoolbrede afspraken over de omgang tussen leraren en leerlingen. Bijvoorbeeld over het wel of niet verbonden zijn met elkaar via persoonlijke social-mediakanalen.



1 Werk voortdurend aan een goede relatie met de klas

2 **Zorg voor duidelijke regels, routines en verwachtingen**

3 Richt je klaslokaal slim in

4 Maak werk van een uitdagend leerklimaat

5 Waardeer positief gedrag van leerlingen

6 Reageer alert en passend op ordeverstoringen

2 Zorg voor duidelijke regels, routines en verwachtingen

Duidelijke regels, routines en verwachtingen maken klassenmanagement makkelijker. Ook ondersteunen ze de positieve ontwikkeling van leerlingen.[37] Maar hoe doe je dat, regels maken en routines creëren? En als je afspraken hebt gemaakt, hoe zorg je er dan voor dat leerlingen zich daaraan houden? In deze aanbeveling staan richtlijnen om samen met je leerlingen effectief regels en verwachtingen op te stellen en routines te creëren.

"Ons motto is: 'School is om te leren, je komt voorbereid naar school.' Dit motto is voorafgaand aan het schooljaar gecommuniceerd naar leerlingen en ouders. Wanneer een leerling niet voorbereid in de les verschijnt, krijgt hij of zij de kans om dit te herstellen. Elke maandag zijn er drie hersteluren ingepland. In de eerste weken namen bijna honderd leerlingen deel aan zo'n hersteluur. Inmiddels is dit aantal flink gedaald."

In een klas bestaan allerlei impliciete of ongeschreven regels. Bijvoorbeeld dat leerlingen bij binnenkomst meteen hun spullen pakken en beginnen met lezen. Of dat ze als de bel gaat wachten tot jij zegt dat ze hun spullen mogen inpakken. Ook kun je aan het einde van de les steeds de belangrijkste punten herhalen, zodat je leerlingen weten dat ze dan aantekeningen moeten maken. Wanneer je bepaalde processen steeds op dezelfde manier herhaalt, creëer je routines. Je hoeft je leerlingen dan niet steeds te helpen herinneren.

2.1 Maak duidelijk wat jij wanneer verwacht

Voorspelbaarheid is belangrijk voor leerlingen. Als jij duidelijk maakt aan je leerlingen wat jij verwacht, weten zij waar ze aan toe zijn en hoe ze zich moeten gedragen. Een les bestaat meestal uit een aantal min of meer vaste onderdelen: de leerlingen komen het lokaal binnen, de leraar geeft instructie, de leerlingen gaan zelfstandig aan het werk en daarna wordt het werk klassikaal nabesproken. Al die onderdelen hebben eigen regels en gebruiken. Vanuit de ecologische benadering hebben ze een context waarbij je specifiek gedrag van je leerlingen verwacht.[38] In de context van klassikale instructie zijn leerlingen bijvoorbeeld stil als jij aan het woord bent. Maar als leerlingen in groepjes werken, mogen ze juist wel onderling overleggen. Daarnaast zijn er regels die altijd gelden, bijvoorbeeld dat je elkaar laat uitpraten.

Voor een goede relatie met je leerlingen is het effectief om je verwachtingen per lesonderdeel duidelijk te maken.[39] Leg hierbij ook uit wat het nut is van een specifieke regel. Wanneer leerlingen regels niet alleen kennen, maar ook begrijpen waarom ze belangrijk zijn, houden ze zich beter aan die regels.[40] Goede regels zijn specifiek en positief geformuleerd: ze beschrijven gewenst gedrag, niet ongewenst gedrag. Een algemene afspraak als "Houd rekening met anderen die aan het werk zijn" kun je bijvoorbeeld beter vertalen naar een specifieke regel: "Wees stil op de gang."

Regels lijken goed te werken als je het aantal beperkt, maximaal zeven.[41] Meer regels kunnen leerlingen moeilijk onthouden.[42,43] Bij maximaal zeven regels is het zowel voor leerlingen als voor jou behapbaar en realistisch om de regels na te leven. Er zijn ook aanwijzingen dat het effectief is om leerlingen te wijzen op de regel én de consequenties.[44,45,46] In aanbeveling 6 lees je hier meer over.

2.2 Betrek leerlingen bij het maken van regels

Je kunt je leerlingen laten meedenken over de regels in de klas. Of over hoe je de algemene schoolregels in de klas vormgeeft. Je werkt dan volgens de interne gedragscontrolebenadering. Dit past bijvoorbeeld goed aan het begin van het schooljaar als je de leerlingen leert kennen. In het praktijkvoorbeeld hieronder kun je zien hoe een leraar dit in de praktijk toepast door samen met zijn mentorklas regels op te stellen. Nadat je samen de regels hebt opgesteld, kun je ze later met je leerlingen evalueren. Zijn het nog steeds de goede regels? Hoe goed lukt het iedereen om zich aan de regels te houden? Wat helpt om je aan de regels te houden? Er zijn aanwijzingen dat dit effectief is om storend gedrag te verminderen.[47] Het lijkt er ook op dat je er hiermee voor zorgt dat leerlingen de regels (nog) beter gaan volgen en meedoen in de les.[48,49]

2.3 Leer de regels aan en ontwikkel routines

Nadat je de regels hebt opgesteld, moet je leerlingen die nieuwe regels expliciet aanleren.[50,51] Het kost tijd voordat ze zich hieraan houden. Ruimte hiervoor inplannen aan het begin van het schooljaar is veelbelovend. Geef instructie over welk gedrag je van hen verwacht en herhaal dit gedurende het schooljaar.[52] Je kunt de regels aan leerlingen vertellen of de afspraken ophangen in de klas. Door regelmatig voorbeelden te delen van gewenst en ongewenst gedrag, leren leerlingen wat de regels zijn.[53]

Regels en routines hebben veel kans van slagen als je ze in de volgende stappen ontwikkelt:[54,55]

1. Je introduceert de regel of routine.
2. Je oefent ermee en begeleidt leerlingen daarbij.
3. Wanneer leerlingen het goed doen, bekrachtig je dat.

Zo kun je bijvoorbeeld je leerlingen laten oefenen om hun vragen pas te stellen na afloop van je uitleg. Ze moeten hun vragen dan tijdens de uitleg opschrijven en mogen ze op jouw teken stellen.

Schoolbrede regels en klassenafspraken in de brugklas



"Binnen onze school gelden gedragsregels om goed samen te kunnen leren en werken in de lessen. Deze regels, zoals op tijd zijn en zorgen voor rust, vormen het uitgangspunt voor gedrag en verwachtingen in alle klassen.

Aan het begin van het schooljaar bespreek ik als mentor deze uitgangspunten met mijn brugklas. Samen werken we uit wat de schoolbrede regels betekenen voor het dagelijkse gedrag in de klas. Ik stel dan vragen als: "Welk gedrag helpt ons om goed te kunnen leren?" en "Wat spreken we af zodat de les voor iedereen prettig verloopt?"

Op basis van dit gesprek maak ik met de leerlingen praktische klassenafspraken. Bijvoorbeeld: we zijn vóór de bel in het lokaal, we laten elkaar uitpraten en we steken onze vinger op als we iets willen zeggen. Daarnaast geldt de afspraak: de telefoon is thuis of in de kluis, als concrete uitwerking van het streven naar rust en focus tijdens de les.

De praktische klassenafspraken staan op een A4'tje en hangen zichtbaar in het lokaal, zodat ik de leerlingen hier tijdens de les aan kan herinneren. Daarnaast deel ik de afspraken met alle collega's die lesgeven aan de brugklas. Hierdoor ervaren leerlingen duidelijkheid en voelen zij eigenaarschap, doordat ze actief hebben meegedacht over de invulling van de regels."

2.4 Zorg dat de regels consistent zijn en geef het goede voorbeeld

Als je wilt dat je leerlingen de regels naleven, dan moeten de regels ook consistent zijn: ze passen bij elkaar en vullen elkaar aan. Daarnaast pas je de regels consequent toe: in gelijke gevallen geldt hetzelfde. Regelmatig uitzonderingen maken op de regels, lijkt niet effectief.[56,57,58] Als je de regels zorgvuldig hebt opgesteld samen met de leerlingen, zijn uitzonderingen nauwelijks nodig. En als je een uitzondering maakt, leg dan uit waarom je dat doet.

Als leraar houd jij je ook aan de regels. Dit is belangrijk, want jij bent een voorbeeld voor je leerlingen. En als je een goede band met je leerlingen hebt, spiegelen zij bovendien jouw gedrag.[59] Op deze manier werk je volgens de externe-gedragscontrolebenadering.

2.5 Maak gebruik van schoolbrede regels

Leerlingen vinden het fijn om te weten waar ze aan toe zijn en wat er van hen verwacht wordt. Als iedere leraar andere regels en verwachtingen heeft, vraagt dat veel aanpassingsvermogen van de leerlingen. Het helpt als bepaalde regels schoolbreed zijn vastgelegd en als alle collega's ze naleven. Hierdoor zijn leerlingen gewend om zich aan die regels te houden en staan ze minder ter discussie bij jou in de les.

Leer van je collega's en leerlingen

Collega's en leerlingen vormen een schat aan informatie om zelf aan de slag te gaan met regels en routines. Ga bijvoorbeeld bij collega's kijken in de les en bestudeer hun regels, afspraken en routines. Nodig ook collega's of een schoolleider uit om bij jou te komen kijken. Je kunt ze vragen om gericht jouw les (of een deel ervan) te observeren aan de hand van een specifieke vraag of observatie-schema. Ga daarna met elkaar in gesprek. Hoe je dit aanpakt, lees je bijvoorbeeld hier:

www.onderwijskennis.nl/themas/analyseren-van-gedrag.

Je kunt ook feedback ophalen bij je leerlingen. Hiervoor bestaan verschillende wetenschappelijk onderbouwde vragenlijsten en tools, zoals de impacttool.

www.impactoponderwijs.nl

Schoolbrede regels

"Wij hebben een aantal schoolbrede afspraken waar iedereen zich aan dient te houden. Daar horen de volgende voorspelbare gedragingen bij:

- We begroeten leerlingen bij de deur.
- Het lesdoel en het programma staan altijd op het linker bord.
- Tijdens zelfstandig werken zijn er heldere afspraken over in stilte werken of fluisterend werken. De leraar loopt altijd een vaste ronde.
- Leerlingen laten zien dat zij een vraag hebben door een vraagteken op tafel te leggen en te wachten tot de leraar bij hen is. In de tussentijd kan de leerling doorwerken of nog langer nadenken.

Deze afspraken zijn onderdeel van het inwerk-programma voor nieuwe en startende collega's. De afspraken zorgen ervoor dat er een eenduidige taal wordt gesproken over het verwachte gedrag van zowel leraren als leerlingen. Dat geeft rust en structuur in het klaslokaal."

Effectieve aanpak om gedragsproblemen te voorkomen op schoolniveau

Het Programma Alternatieve Denkstrategieën (PAD) is een sterk onderbouwde en effectieve aanpak die scholen kunnen inzetten om gedragsproblemen van leerlingen te voorkomen.[60] Hoewel het programma nu vooral onderzocht is in het primair onderwijs, biedt het inzichten die ook voor het voortgezet onderwijs relevant zijn. Het programma gaat uit van een schoolbrede aanpak en is gericht op de sociaal-emotionele competenties van leerlingen. Zij voeren per klas verschillende opdrachten en activiteiten uit, en leren hierbij vaardigheden op vier specifieke onderdelen:

1. **Zelfbeeld:** wie ben ik en hoe waardeer ik mijzelf?
2. **Zelfcontrole:** hoe ga ik om met heftige emoties?
3. **Emoties:** hoe voel ik mij en hoe voelt de ander zich?
4. **Probleem oplossen:** hoe kunnen we op een constructieve wijze een probleem oplossen?

Het programma laat verschillende positieve effecten zien: leerlingen begrijpen hun eigen emoties beter, ze vertonen minder storend gedrag en eventuele gedragsproblemen nemen af.[61] Leraren ervaren bij dit programma ook positieve effecten: omdat ze minder aandacht hoeven te geven aan storend gedrag, hebben ze meer tijd voor de lesstof.

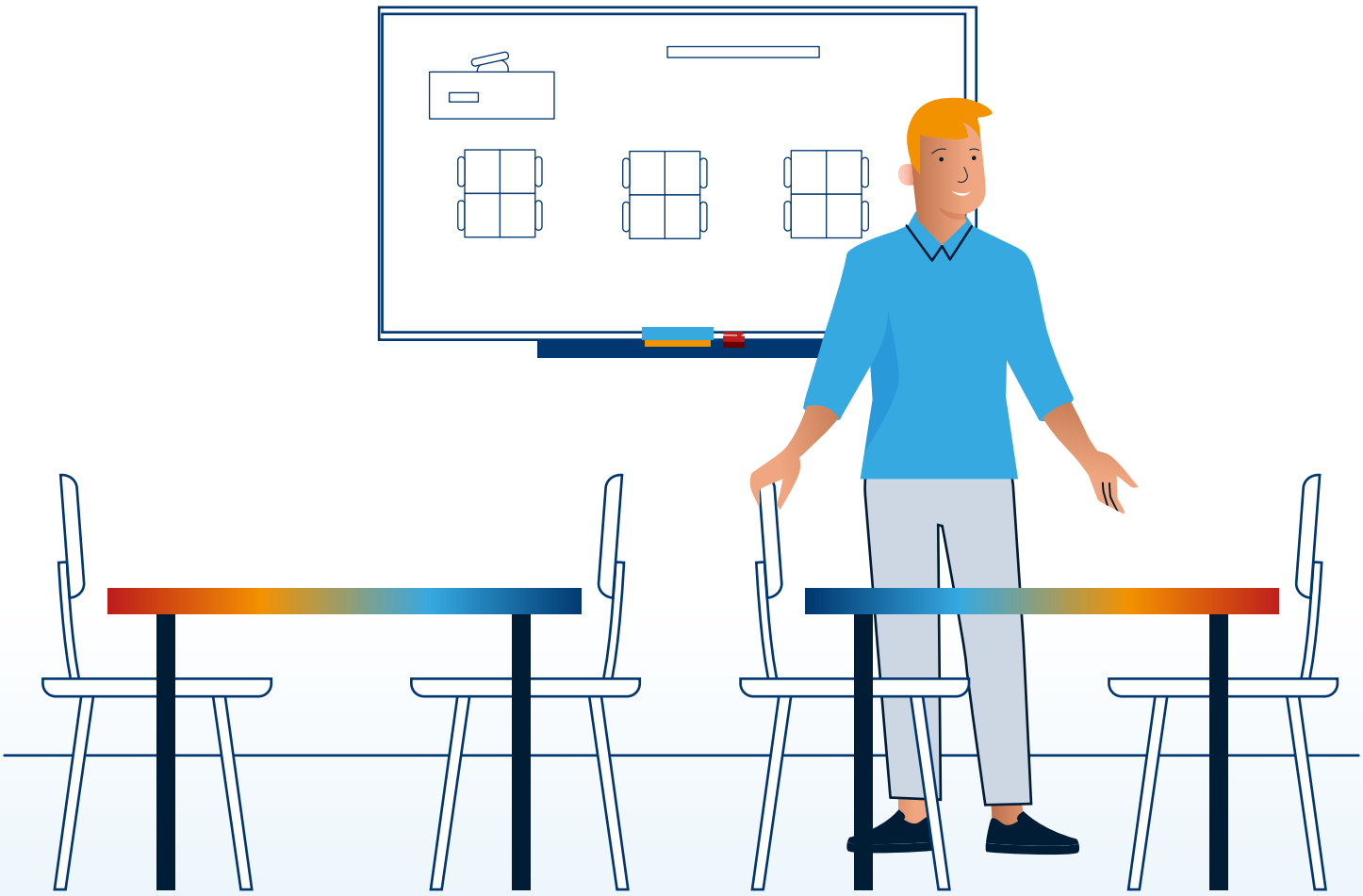
Andere programma's die vooral gericht zijn op de ontwikkeling van sociaal-emotionele vaardigheden laten eerste aanwijzingen zien voor positieve effecten.[62] In Nederland is bijvoorbeeld de Kanjertraining effectief.[63] Het programma Rots en Water is goed onderbouwd.[64]

Regels en routines opstellen en handhaven

- Over het voorkomen van storend gedrag in de klas en de rol van duidelijke regels, verwachtingen en routines lees je meer op www.kennisrotonde.nl/vraag-en-antwoord/voorkom-storend-gedrag-in-de-klas
- Over feedback vragen van leerlingen lees je meer op www.leraar24.nl/50316/nog-beter-lesgeven-vraag-leerlingen-om-feedback
- Over het analyseren van gedrag van leerlingen lees je meer op www.onderwijskennis.nl/themas/analyseren-van-gedrag

Tips voor schoolleiders

- Formuleer schoolbrede procedures, regels en afspraken.
- Zorg dat leraren deze procedures, regels en afspraken kennen en handhaven.
- Maak de regels en procedures zichtbaar in de school.
- Overweeg een effectief programma zoals PAD of Kanjertraining (zie kader hierboven) om storend gedrag en gedragsproblemen te reduceren.



1 Werk voortdurend aan een goede relatie met de klas
2 Zorg voor duidelijke regels, routines en verwachtingen
3 **Richt je klaslokaal slim in**
4 Maak werk van een uitdagend leerklimaat
5 Waardeer positief gedrag van leerlingen
6 Reageer alert en passend op ordeverstoringen

3 Richt je klaslokaal slim in

De eigenschappen en inrichting van het klaslokaal en de manier waarop je leerlingen in de klas plaatst, zijn van invloed op het functioneren van de klas.[65] Maar als je elke dag in wisselende lokalen lesgeeft, kan het lastig zijn om de inrichting te beïnvloeden. Schoolbreed hierover nadenken biedt mogelijkheden. In deze aanbeveling staan verschillende strategieën die je afhankelijk van de situatie en school kunt toepassen.

> *"De fysieke omgeving waar ik werk bepaalt in grote mate de didactiek, lesinhoud en daarmee de vorm van klassenmanagement die daarbij nodig is. In het voortgezet onderwijs is het doorgaans normaal om in de busopstelling les te geven. Dat heeft voordelen, zoals rust en voorspelbaarheid. Maar het is ook beperkend. Het is fijn dat ik op vrijdag de hele dag hetzelfde lokaal heb. Dan kan ik de tafels ook eens in groepjes zetten en kunnen mijn leerlingen op een andere manier samenwerken."*

Wanneer je het lokaal adequaat inricht, draagt dit bij aan een soepel verloop van een les. Vanuit de ecologische benadering denk je bij de inrichting van je lokaal dus aan het gedrag dat je wilt zien bij je leerlingen. Een goed gekozen plaatsing van tafels en stoelen benadrukt welk didactisch proces voorop staat. Zo kun je bijvoorbeeld bepaalde werkvormen ondersteunen en leerlingen meer laten overleggen of juist stil laten werken.

3.1 Kies een inrichting die stimuleert om te leren, zonder afleiding

De inrichting van een klaslokaal kan leren bevorderen of belemmeren.[66] Er zijn zeven factoren die je een rol kunt laten spelen bij de inrichting van je klaslokaal:

Aangename atmosfeer

- **Licht:** in het klaslokaal is bij voorkeur veel daglicht zonder direct zonlicht. Of er is verlichting van hoge kwaliteit.
- **Temperatuur:** met een aparte thermostaat in de klas kun je de temperatuur aanpassen aan de wensen van je leerlingen. Ook goede zonwering kan nodig zijn.
- **Luchtkwaliteit:** een grote ruimte met ramen op verschillende hoogtes zorgt voor ventilatiemogelijkheden in verschillende omstandigheden.

Eigenaarschap binnen de klas

- **Een eigen plek:** er zijn stoelen en tafels van hoge kwaliteit. Ook is één muur van het lokaal samen met de leerlingen aangekleed. Dit zorgt voor persoonlijke betrokkenheid: "Dit lokaal is ook van mij!"
- **Flexibiliteit:** leerlingen kunnen op verschillende plekken leren. Denk aan groepsplekken en individuele leerplekken, in combinatie met plekken buiten het lokaal.

Leren stimuleren

- **Complexiteit:** de indeling van de klas en de decoraties inspireren om te leren en werken. Maar ze leiden de leerlingen niet af. Denk hierbij aan decoraties die specifiek zijn voor jouw vak. Of posters met ezelsbruggetjes om makkelijker te leren.
- **Kleuren:** het lokaal heeft witte muren en een accentmuur met levendige en/of lichte kleuren. Felle kleuren kun je inzetten op meubilair en displays.

3.2 Plaats meubilair en materialen zo, dat leerlingen zich vrij kunnen bewegen

Beweegruimte en flexibiliteit zijn soms moeilijk te creëren in een klaslokaal met beperkte ruimte en veel leerlingen. Denk dus goed na waar het meubilair en de materialen komen te staan.[67] Is alles nodig ín het lokaal of kunnen bijvoorbeeld kasten ook op de gang staan of in een gemeenschappelijke opslagruimte?

Doorloop eens in gedachten een les met de opeenvolgende onderwijsactiviteiten. Wat is nodig voor de werkvormen die je wilt gebruiken? Welke inrichting past daarbij? Houd rekening met hoe jij en je leerlingen door het lokaal bewegen. Is er ruimte voor extra instructie aan een kleine groep leerlingen of om een ronde te maken door het lokaal? En welke looppaden hebben leerlingen nodig bij de lesovergangen? Zorg dat ze zich ook bij het opruimen makkelijk door het lokaal kunnen bewegen en dat spullen snel weer op de juiste plek komen te liggen.[68]

3.3 Kies een opstelling die past bij de lesdoelen

Met de opstelling benadruk je welk didactisch proces voorop staat. Zo kan de ene opstelling interactie uitlokken en de andere dit juist beperken. Bedenk welk gedrag je wilt zien bij je leerlingen in de les en pas de tafelopstelling waar mogelijk daarop aan. Stel hierbij het perspectief van je leerlingen centraal. Hoe zitten ze in jouw lokaal? Wat zien ze wel en niet? Hoeveel wordt er rondom de leerlingen bewogen? Et cetera.

Busopstelling

Wanneer je leerlingen in rijen zitten en allemaal naar jou en het bord kijken, benadruk je jouw centrale positie tijdens de les. Jij hebt tegelijkertijd goed zicht op je leerlingen. Deze busopstelling (Figuur 4) is vooral effectief tijdens instructiemomenten en als leerlingen individueel aan een taak moeten werken. Ze laten dan meer taakgericht en minder ordeverstorend gedrag zien.[69] Dit geldt vooral voor leerlingen die snel afgeleid zijn.

Omdat de focus in deze opstelling op de leraar ligt, zijn leerlingen minder snel geneigd hun eigen gedachten en ideeën te opperen.[70] Bij de busopstelling stellen vooral de leerlingen vooraan of in de middelste rijen vragen.[71] Voor leerlingen achterin kan het moeilijk zijn om bij de les te blijven, omdat zij ver bij jou vandaan zitten. Dit kan weer zorgen voor ordeverstoringen. Zorg er dus voor dat je activiteiten inzet waarbij je zicht hebt op het leerproces van al je leerlingen. Probeer de leerlingen achterin actief te betrekken, bijvoorbeeld door die leerlingen een beurt te geven (zie ook aanbeveling 4).

U-vorm

Bij een U-vorm of halve cirkel (Figuur 5) zijn leerlingen eerder geneigd om interactie aan te gaan met de leraar. Ze hebben dan rechtstreeks zicht op je en stellen meer vragen dan in de busopstelling.[72] In deze vorm kun je ook je leerlingen of het bord centraal stellen. Verder zijn de leerlingen achterin minder verstorend omdat iedereen goed zichtbaar is.[73] Deze vorm past niet in elk lokaal, omdat er veel ruimte voor nodig is.

Groepjes

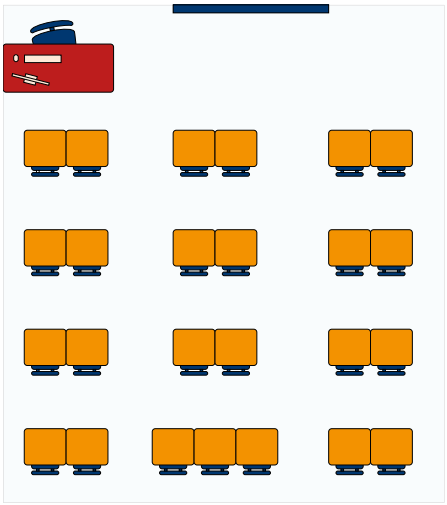
Als het leerproces gebaat is bij samenwerking tussen leerlingen dan werkt een opstelling in groepjes (Figuur 6) goed.[74,75] In deze opstelling staan leerlingactiviteiten centraal en moedig je discussie en interactie tussen leerlingen aan.

Whiteboards met beamer versus smartboards

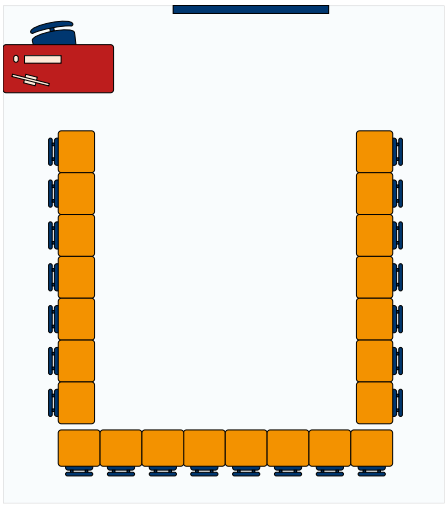


"Op mijn vorige school werden alle whiteboards vervangen door smartboards. Maar ik ben wiskundeleraar en wil graag modelleren. Een whiteboard met de juiste instrumenten werkt dan het beste voor mij. Deze verandering had dus enorme impact op de didactiek en het klassenmanagement dat daarop volgde. En als er bijvoorbeeld problemen waren met de hardware, kon een les niet doorgaan zoals gepland. Ik ben blij dat ik nu op een school werk met whiteboards en beamers. Dan is er altijd een mogelijkheid om de les door te laten gaan."

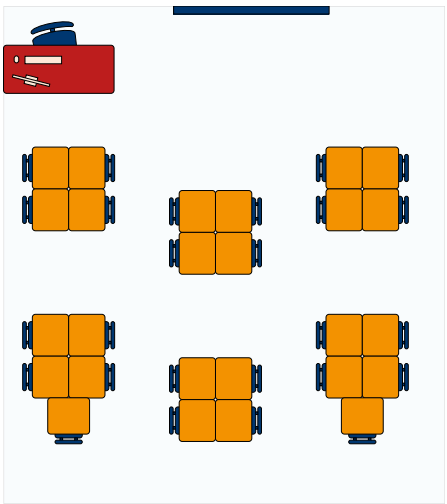
Figuur 4. Busopstelling



Figuur 5. U-vorm



Figuur 6. Groepjes



3.4 Plaats de leerlingen zo, dat het past bij je onderwijsdoelen

Naast de opstelling van de tafels heeft een doordachte plaatsing en groepering van je leerlingen een positief effect op het gedrag, de resultaten en de sociale verhoudingen in de klas.[76,77] Afhankelijk van je lesdoelen houd je rekening met de fysieke kenmerken van leerlingen, hun sociale rol binnen de groep, hoe zij presteren en hoe ze zich gedragen.[78,79]

- **Fysieke kenmerken van leerlingen:** bijvoorbeeld lengte kan belangrijk zijn wanneer alle leerlingen zicht moeten hebben op het bord en de leraar.
- **Het prestatieniveau van leerlingen:** over het algemeen leren leerlingen die vooraan zitten meer, waarschijnlijk doordat het contact met de leraar voorin beter is.[80] Je kunt er dus voor kiezen om leerlingen die moeite hebben met de les vooraan te zetten.
- **Sociale kenmerken:** om de sociale cohesie in een groep te vergroten of om de sociale positie van bepaalde leerlingen te verbeteren, kun je rekening houden met hun onderlinge relaties. Door leerlingen die elkaar minder mogen dichter bij elkaar te zetten, komen ook de minder populaire leerlingen vaak beter in de groep te liggen.[81]
- **Gedragskenmerken:** leerlingen die achteraan in de klas zitten, hebben vaker de neiging om met elkaar te praten dan leerlingen vooraan.[82] Vanuit het oogpunt van taakgerichtheid tijdens klassikale momenten, is het dus zinvol om leerlingen die vaak storend gedrag laten zien vooraan te zetten. Indien nodig kun je dan klein ingrijpen (zie aanbeveling 6).

Sociaal netwerk verstevigen

In elke klas ontstaat een sociaal netwerk waarin leerlingen op verschillende manieren met elkaar verbonden zijn.[83] Idealiter zijn de relaties binnen dit netwerk positief of op zijn minst neutraal. Leerlingen gaan vriendschappelijk met elkaar om en/of kunnen effectief samenwerken. Maar in de praktijk komt het ook voor dat relaties verstoord raken, door conflicten, uitsluiting of pestgedrag. Als leraar heb je invloed op de groepsdynamiek in de klas: door jouw eigen relaties met leerlingen, maar ook door leerlingen bepaalde plaatsen toe te wijzen.

Over het algemeen vinden klasgenoten die dichter bij elkaar zitten elkaar aardiger.[84] Leerlingen die aan het begin van het jaar een plekje krijgen in het midden van het klaslokaal worden ook aardiger gevonden dan leerlingen die aan de randen van de klas zitten.

In een experimentele studie van Van den Berg en collega's probeerden leraren om leerlingen die elkaar minder aardig vonden dichter bij elkaar te zetten.[85] De leraar zette de leerlingen nooit direct naast elkaar, er zat altijd een leerling tussen. Na ongeveer elf weken kregen de leerlingen opnieuw de vraag hoe aardig zij hun klasgenoten vonden. Leerlingen die elkaar eerst niet aardig vonden, vonden elkaar nu aardiger. Leerlingen pestten elkaar minder en minder leerlingen trokken zich terug uit de groep. Anderzijds roddelden de leerlingen meer en sloten ze meer leerlingen buiten. Toekomstig onderzoek moet uitwijzen waarom dit zo is.

Sociale netwerken analyseren

Er zijn verschillende instrumenten ontwikkeld om sociale netwerken te analyseren. Hiermee kun je vaststellen welke leerlingen een centrale rol in de klas vervullen en welke leerlingen worden afgewezen.[86] Op basis van de dynamiek tussen bruggenbouwers en buitenstaanders kun je gerichte acties ondernemen. Bekijk bijvoorbeeld www.rug.nl/gmw/research/pedagogical-and-educational-sciences/vrienden-in-de-klas/sociogrammen.

Je kunt ook de *Stoeltjesdans* proberen. Dit is een programma dat een aantal gegevens van jouw leerlingen verzamelt en daarna een nieuwe klasindeling genereert.
Kijk op www.stoeltjesdans.nl/Home/Kennisbank.

Het klaslokaal indelen

Over de indeling van je klaslokaal lees je meer op

www.leraar24.nl/2625609/hoe-de-klasindeling-de-prestaties-van-leerlingen-kan-beinvloeden

en op

repository.ubn.ru.nl/handle/2066/158621

Tips voor schoolleiders

- Bij de bouw of inrichting van een school kun je beslissingen nemen die zorgen voor een actieve werkhouding van de leerlingen. Dat begint met een fysiek aangename sfeer in het gebouw en in de klaslokalen.
- Voor een soepel verloop van de lessen is het slim om lokalen zó in te richten dat er ruimte is om meubilair te verplaatsen en verschillende werkvormen te stimuleren.[87]
- Verrijdbaar meubilair maakt het bijvoorbeeld mogelijk om het klaslokaal flexibel te gebruiken.



1 Werk voortdurend aan een goede relatie met de klas
2 Zorg voor duidelijke regels, routines en verwachtingen
3 Richt je klaslokaal slim in
4 **Maak werk van een uitdagend leerklimaat**
5 Waardeer positief gedrag van leerlingen
6 Reageer alert en passend op ordeverstoringen

4 Maak werk van een uitdagend leerklimaat

Adequate lesinhoud, lesorganisatie en didactiek kunnen klassenmanagement positief beïnvloeden.[88] Uitdagende lessen die aansluiten bij de belevingswereld van leerlingen lijken bij te dragen aan een productieve werksfeer. Wanneer leerlingen de lessen interessant vinden, zijn ze sneller geneigd om mee te doen en zijn ze gemotiveerder.[89]

"Als leerlingen geboeid zijn, uitgedaagd worden en vooral weten wat er van ze verwacht wordt om te kunnen leren, dan zorgt dat bij voorbaat voor minder ordeproblemen. Didactiek met afwisselende werkvormen is dus een uitgangspunt voor goed klassenmanagement. Leerlingen verwachten een goede leraar, die goed lesgeeft en waarbij iets te leren valt. Als je aan die behoefte voldoet, heeft dit een positieve impact op de relatie met je leerlingen."

Om vanuit de curriculaire benadering interessante en uitdagende lessen te verzorgen, moet je eerst het niveau en tempo van je leerlingen goed inschatten. Haalbare taken leiden immers tot succeservaringen.[90] Om daarnaast de betrokkenheid van je leerlingen te bevorderen, zijn deze drie factoren van invloed:[91]

1. **Autonomie:** je leerlingen hebben keuzevrijheid en er is ruimte voor eigen inbreng, zodat zij een gevoel van autonomie ervaren.
2. **Competentie:** het niveau van de les is uitdagend en niet te moeilijk of makkelijk, zodat leerlingen zich competent voelen.
3. **Verbondenheid:** er is een positief klasklimaat en een vriendelijk-sturende relatie met de leraar, zodat leerlingen zich betrokken voelen bij school en de les.

4.1 Zorg voor motiverende lessen

Probeer je lessen zó vorm te geven dat je zo veel mogelijk leerlingen motiveert om mee te doen. Er zijn aanwijzingen dat dit jouw klassenmanagement ondersteunt.[92] Leerlingen raken betrokken bij een les vanwege de inhoud, bijvoorbeeld omdat die aansluit bij hun belevingswereld. Óf vanwege de didactiek, omdat de werkvormen en de opdrachten die ze mogen doen aansprekend zijn. Ook expliciet bevlogen zijn over de lesinhoud bevordert de motivatie van je leerlingen. Jouw oprechte enthousiasme kan aanstekelijk werken.[93]

Leraren lijken de motivatie van leerlingen te kunnen beïnvloeden door vriendelijk te zijn tegen leerlingen, te vragen naar hun welzijn en oprechte interesse te tonen (zie ook aanbeveling 1).[94,95,96] Laten merken dat je hoge verwachtingen hebt van je leerlingen, zowel qua houding en inzet als qua prestaties, is veelbelovend.[97]

Motiverende werkvormen delen in de sectie



"Als vaksectie wiskunde zijn we geïnspireerd geraakt door het boek *Building Thinking Classrooms*.[98] Dit boek biedt een raamwerk om een uitdagende les te geven, waarbij leerlingen in willekeurige drietallen lastige vraagstukken op een verticaal vlak uitwerken. We hebben in een aantal lokalen whiteboards laten ophangen en vragen onze leerlingen regelmatig om hierop met de lesstof aan de slag te gaan. Dit zorgt voor geactiveerde leerlingen die samen aan het leren zijn en de ruimte krijgen om hun gedachten te delen."

4.2 Geef leerlingen ruimte voor verantwoordelijkheid, initiatief en keuzes

Ruimte voor verantwoordelijkheid, initiatief en keuzes lijkt bij te dragen aan de motivatie van leerlingen en aan de relatie tussen de leraar en leerlingen.[99,100,101] Wanneer leerlingen zelf mogen kiezen, is de kans groter dat ze in de les dingen doen die ze leuk vinden. Hierdoor raken ze meer betrokken bij de les en zullen ze waarschijnlijk minder ongewenst gedrag vertonen.[102,103,104,105] Je kunt je leerlingen keuzevrijheid geven op allerlei gebieden:

- tempo
- niveau
- onderwerp
- plaats (in de klas, op het leerplein of thuis)
- tijdstip (in de les of op een later moment)
- de vorm van de opdracht (mondelinge presentatie, schrijfopdracht of video)
- volgorde van opdrachten
- groepssamenstelling

Je kunt de keuze helemaal open laten of juist enkele opties aanbieden en je leerlingen daaruit laten kiezen. Je kunt ze vragen om met initiatieven te komen voor bijvoorbeeld lesinhoud en werkvormen, en manieren van toetsen. Op hun redelijke voorstellen ga je dan in. Wanneer ze het gevoel krijgen invloed te hebben op hun prestaties, zetten ze zich waarschijnlijk sterker in.[106]

Er kleven ook nadelen aan keuzes bieden aan je leerlingen. Het kost bijvoorbeeld energie en tijd om een keuze te maken. En als er te veel mogelijkheden zijn, zien je leerlingen mogelijk door de bomen het bos niet meer. Dan neemt de betrokkenheid bij de les juist af.[107]

4.3 Betrek alle leerlingen bij de les

Als je alle leerlingen bij de les betrekt, vergroot je de kans dat ze meedoen en gewenst gedrag vertonen. Dit helpt het klassenmanagement: leerlingen hebben minder tijd en aandacht voor andere dingen en zijn minder geneigd om ongewenst gedrag te vertonen.[108] Je kunt leerlingen bij de les betrekken door ze te motiveren (zie aanbeveling 4.1) en afwisselende werkvormen te gebruiken. Er zijn aanwijzingen dat vooral werkvormen met veel interactie effectief zijn.[109] Interactie kun je op allerlei manieren vormgeven: met enkele leerlingen in een onderwijsleergesprek, tussen jou en een individuele leerling, en tussen leerlingen onderling tijdens groepswerk. Welke vorm je inzet, is afhankelijk van je doel. Wil je de hele klas betrekken of juist een paar leerlingen om inzicht te krijgen in hun leerproces? Of wil je voorkomen dat leerlingen afgeleid raken en ongewenst gedrag laten zien? Positieve interacties moet je goed reguleren. Zo moeten interacties met enkele leerlingen niet uitlopen op onderonsjes, die andere leerlingen weer afleiden. Stel dus duidelijke regels op.

Ook een voorspelbare structuur kan bijdragen aan de betrokkenheid van leerlingen.[110] Structuur is een essentieel onderdeel van goed klassenmanagement. Zorg dus voor een herkenbare lesopbouw. Dan weten je leerlingen waar ze aan toe zijn en wat je van ze verwacht (zie aanbeveling 2).

Leerlingen betrekken

Er bestaan verschillende kansrijke aanpakken om de hele klas te betrekken bij de les:

- Stel je leerlingen een vraag waarop een kort antwoord mogelijk is. Je leerlingen schrijven of tekenen het antwoord bijvoorbeeld op een antwoordkaart van karton of op een tablet en houden hun antwoord omhoog. Vervolgens geef je een leerling de beurt en vraag je om toelichting bij het antwoord.
- Je kunt ook werken met fysieke bewegingen zoals staan/zitten, hand/vinger opsteken. Bijvoorbeeld: "Ga staan als je denkt dat deze vloeistof gaat koken bij honderd graden Celsius, blijf zitten als je denkt dat dit niet zo is." Je kunt ook gebruikmaken van voorgedrukte kaartjes, bijvoorbeeld met A/B/C, hoger/lager, waar/niet waar. Daarnaast bestaan er allerlei online tools om bijvoorbeeld een quiz te houden.

Dit soort werkvormen blijken effectief om leerlingen te activeren en te betrekken bij de les.[111] Ze worden vaak ingezet tijdens een uitleg of instructie en om woordjes te oefenen of basisfeiten te herhalen.[112] Je krijgt hierdoor inzicht in wat je leerlingen al begrijpen. Probeer het juiste tempo in te schatten: een beetje snel zodat leerlingen actief en betrokken blijven, maar niet te snel waardoor ze het niet kunnen bijbenen en gefrustreerd raken.[113,114] Het lijkt erop dat leerlingen die met dit soort aanpakken werken minder ongewenst gedrag vertonen, beter meedoen aan onderwijsleergesprekken en hogere resultaten behalen.[115,116]

4.4 Besteed aandacht aan je lesvoorbereiding

Een goede lesvoorbereiding helpt om een uitdagend leerklimaat te creëren. Denk bij de voorbereiding na over het doel van de les, de inhoud, de didactiek (welke werkvormen?), de organisatie en het klassenmanagement (hoe zorg je voor een soepele overgang tussen lesonderdelen?). Een goed doordacht lesplan zorgt ervoor dat je tijdens de les meer tijd hebt voor de uitvoering en positieve interacties met je leerlingen.[117,118] In je lesplan kun je aandacht besteden aan leerlingen betrekken bij de les, interacties met de hele klas creëren en keuzes bieden aan je leerlingen. Dit lijkt goed klassenmanagement te ondersteunen.[119] Daarnaast kan een uitgebreid lesplan je helpen als je iets nieuws wilt uitproberen.

Leerlingen betrekken en motiveren

Meer informatie over leerlingen betrekken en motiveren vind je in de leidraad *Leraar-leerlingrelaties in het voortgezet onderwijs*:

www.onderwijskennis.nl/leidraad/gedrag-vo

Bekijk ook de videoclip hierover:
www.onderwijskennis.nl/kennisbank/video-motiverend-lesgeven

Didactiek op maat: spelen met de groepsdynamiek



"Ik pas mijn didactiek aan op de doelgroep. Dit schooljaar heb ik bijvoorbeeld twee verschillende tweede klassen. In de ene klas heerst een goed groepsgevoel, de leerlingen kunnen goed samenwerken. Ik maak graag gebruik van dit groepsgevoel en laat ze vaak samenwerken aan opdrachten. Of ik pas deze zo aan dat ze er zelfs in drietallen aan kunnen werken.

In de andere klas lukt dit vaak wat minder goed en kunnen leerlingen nogal eens negatief op elkaar reageren. Daar laat ik leerlingen in andere fases van de les samenwerken. Meestal pas wanneer ik denk dat het basisleerdoel is bereikt. Dat geeft de leerlingen ruimte om te leren samenwerken als dat nog wat minder goed gaat. De groepsdynamiek mag niet in de weg staan van het leerproces."

Kansrijk en motiverend lesgeven



Praktijkvoorbeelden, reflectievragen, praktijkprincipes en handige tools om zelf aan de slag te gaan met motiverende lessen vind je in *Kansrijk en motiverend lesgeven. Een praktische gids voor leraren in het basis- en voortgezet onderwijs.*[120] Je kunt de gids gratis downloaden via www.uu.nl/kansrijkenmotiverendlesgeven.

Tips voor schoolleiders



- Benadruk – zeker voor startende leraren – het belang van didactiek en een goede lesvoorbereiding.
- Draag uit dat het essentieel is om álle leerlingen bij de les te betrekken, ook de leerlingen die ongewenst gedrag vertonen of die geneigd zijn niet mee te doen.
- Realiseer je dat een collega die moeite heeft met klassenmanagement, wellicht gebaat is bij didactische ondersteuning. Zorg dat professionalisering op dit vlak mogelijk is.



1 Werk voortdurend aan een goede relatie met de klas
2 Zorg voor duidelijke regels, routines en verwachtingen
3 Richt je klaslokaal slim in
4 Maak werk van een uitdagend leerklimaat
5 **Waardeer positief gedrag van leerlingen**
6 Reageer alert en passend op ordeverstoringen

5 Waardeer positief gedrag van leerlingen

Leraren besteden in de klas vaak meer aandacht aan ongewenst gedrag dan aan gewenst gedrag.[121] Dat is jammer, want om gedragsverandering bij leerlingen te bewerkstelligen, werkt het beter om gewenst gedrag te waarderen dan om ongewenst gedrag te corrigeren.[122] Je kunt waardering uiten door bijvoorbeeld een compliment of een beloning te geven.

> *"Op mijn school werken we met weektaken voor elk vak. Wanneer een leerling het werk af heeft, kan die vragen om een stempel van de vakleraar of onderwijsassistent. Deze controleert het werk en als alle vakken gestempeld zijn, levert de leerling de weektaak in. Wanneer dit niet lukt tijdens de reguliere lestijden, maken de leerlingen op vrijdag het werk af op school. We merken dat leerlingen erg gemotiveerd zijn om hun werk op tijd af te maken."*

Er is veel bewijs voor positieve gedragsverandering als gevolg van waarderingen en beloningen.[123] Vooral wanneer leerlingen nog niet gemotiveerd zijn voor een taak, kan een beloningssysteem goed werken. Veel methoden voor klassenmanagement werken vanuit dit principe. Desondanks is er discussie of leerlingen wel intrinsieke motivatie kunnen ontwikkelen als er externe beloningen in het spel zijn. In deze aanbeveling staan de externe en interne gedrags-controlebenadering centraal.

5.1 Zorg dat je waardering positief, tijdig en oprecht is

Goed gedrag in de klas kun je bestendigen door dit gedrag positief, tijdig en oprecht te waarderen.[124] Het uitgangspunt van waarderen is eenvoudig: je geeft positieve aandacht aan leerlingen wanneer zij gewenst, passend, taakgerelateerd of sociaal gedrag laten zien.

Het is belangrijk dat je nauwkeurig waardeert. Positieve aandacht geef je op voorwaardelijke basis: je waardeert gedrag alleen wanneer het zich daadwerkelijk voordoet. Daarnaast is het belangrijk dat je waardering tijdig is: probeer direct te reageren als een leerling het gewenste gedrag vertoont.[125] Tot slot zorg je ervoor dat je oprecht bent wanneer je gedrag waardeert.[126]

Als je begint met het meer waarderen van gedrag, kan het soms wat onecht aanvoelen. Zorg er daarom voor dat je routine ontwikkelt in complimenten of beloningen geven.[127] Oprechte complimenten ervaren leerlingen als versterkend, waardoor het gewaardeerde gedrag zich waarschijnlijk opnieuw voordoet.[128]

Door gewenst gedrag te waarderen, kun je leerlingen motiveren om te werken aan taken die ze niet zo interessant vinden.[129] Gewenst gedrag is bijvoorbeeld: er wordt gewerkt aan een taak, er is (een stukje van) een taak af, een taak is goed gemaakt of een taak is beter gemaakt dan een bepaald niveau.

Voordat je gedrag effectief kunt waarderen, moeten je leerlingen wel weten wat jij en de school verstaan onder goed gedrag. Ook moet er ruimte zijn geweest om dit gedrag aan te leren (zie aanbeveling 2).

5.2 Beloon op een manier die past bij de prestatie

Een waardering moet passen bij het gedrag of de prestatie.[130] Wat een passende waardering is, verschilt per leerling. Bij de ene leerling is het een compliment waard dat hij of zij op tijd is en alle spullen bij zich heeft. Een andere leerling lach je even toe nadat die een andere leerling heeft geholpen met een moeilijke opdracht. Zijn leerlingen al gemotiveerd voor een taak, dan werken complimenten of een tastbare beloning goed, mits gekoppeld aan succesvolle afronding van die taak. Beloningen alleen om het doen van de taak zonder naar de kwaliteit te kijken, kunnen juist averechts werken op de leerresultaten.[131,132] Ook een beloning maar één keer geven kan averechts werken.[133]

Je kunt je waardering op verschillende manieren uiten: door leerlingen een compliment of aandacht te geven, met iets tastbaars of door een activiteit aan te bieden. Je kunt ook iets laten vervallen wat leerlingen vervelend vinden: "Als we in de les goed doorwerken, hebben jullie straks minder huiswerk." Een kleine waardering is bijvoorbeeld een opmerking als "Goed dat je meedoet", even glimlachen naar een leerling of een sticker in het schrift plakken als er hard gewerkt is. Een grotere waardering is bijvoorbeeld een deel van de les een film kijken.

Hoe leerlingen een beloning zien, is afhankelijk van hun achtergrond en voorkeur. Wanneer je leerlingen en hun ouders of verzorgers kunt betrekken, krijg je beter zicht op hoe je beloningssystemen en uitingen van waardering kunt inzetten.[134]

Probeer systematisch om te gaan met beloningen door van tevoren goed na te denken welk gedrag je wilt veranderen en op welke termijn. Om grip te krijgen op hoe jij waardering inzet en in welke mate, kun je een beloningsladder maken (zie kader hiernaast). Als je beloningen goed inzet, hoef je na verloop van tijd de beloning steeds minder vaak te geven. Het gedrag is dan ingesleten.[135]

5.3 Geef complimenten voor specifiek gedrag

Een laagdrempelige vorm van je waardering uiten, is een leerling complimenteren op specifiek gedrag.[136,137] De kans is groot dat je hiermee verstorend gedrag vermindert en taakgericht gedrag stimuleert.[138] Als je complimenteert op specifiek gedrag, is het belangrijk om de volgende punten precies te omschrijven:[139]

- Welk gedrag de leerling vertoont, bijvoorbeeld: "Ik zie dat je de weektaak goed hebt gedaan."
- Hoe het voldoet aan de verwachtingen: "Fijn dat je op tijd bent begonnen zoals we hadden afgesproken."
- Welke positieve gevolgen dit heeft: "Deze week heb je hem helemaal afgekregen."

Het gaat om een precieze waardering waarin het gedrag van de leerling centraal staat. Dit is anders dan een compliment op oncontroleerbare factoren zoals intelligentie van de leerling. Als je bijvoorbeeld zegt "Je bent zo slim", beloon je iemands aanleg. Maar je stimuleert niet het gewenste gedrag. Je kunt beter de inspanning die een leerling heeft geleverd belonen. Zo maak je leerlingen bewust van hun eigen invloedssfeer en zien ze wat ze kunnen bereiken met hard werken, wat ze weer motiveert.[140]

Beloningsladder



Het is belangrijk dat je over een breed repertoire van beloningen en complimenten beschikt. Je kunt dan positief, tijdig en passend je waardering uiten: klein bij een kleine prestatie en groot bij een grote. Om grip te krijgen op hoe en wanneer je waardeert, kun je gebruikmaken van een beloningsladder, zie www.telos-uitgevers.nl/klassenmanagement-vanuit-een-interpersoonlijk-perspectief (bijvoorbeeld oefening 7.3).



Het is ook interessant om jouw beloningsladder te vergelijken met die van collega's.

5.4 Zet beloningen bewust, structureel en systematisch in

Zet beloningen structureel en systematisch in om gewenst gedrag te stimuleren. De volgende vragen helpen hierbij:[141]

- Bepaal welk gedrag je wilt veranderen en wanneer dat optreedt.
  - Op welke momenten gedraagt de leerling zich *niet* zoals je zou willen?
- Bekijk wat het huidige gedrag is.
  - Hoe gedraagt de leerling zich op die momenten?
- Bepaal wat het gewenste gedrag is.
  - Wat zou je willen dat de leerling doet op die momenten?
- Koppel een criterium aan dit gedrag.
  - Wanneer vind je dat de leerling slaagt om het juiste gedrag te laten zien? Hoe vaak moet de leerling dit gedrag vertonen?
- Koppel een beloning aan het gedrag als dit criterium behaald is.
  - Welke beloning is passend als dit lukt?
- Maak een plan om de beloning langzaam te laten vervallen.
  - Hoe lang duurt het voordat dit gedrag de norm moet zijn? En welke beloningen ga je op termijn gebruiken?

Let er hierbij wel op dat het haalbaar is om het gewenste gedrag te waarderen. Het mag niet zo veel moeite kosten dat de les erdoor verstoord wordt.

Wat vinden leerlingen van beloningen?

Middelbareschoolleerlingen willen ongeacht hun culturele of etnische achtergrond graag beloningen ontvangen. En dat geldt zeker wanneer zij gewenst gedrag in de klas laten zien, blijkt uit onderzoek.[142,143] Hoog in de rangorde staan individuele mondelinge of schriftelijke waarderingen, die de leerling alleen zelf hoort. Verder waarderen leerlingen beloningen zoals een hoog cijfer, eerder vrij of andere privileges. Leerlingen ontvangen ook liever waardering voor hun inzet dan voor competenties.[144,145]

5.5 Laat leerlingen elkaars gedrag positief waarderen

Het is moeilijk om tijdens de les aandacht te hebben voor het gewenste gedrag van álle leerlingen. Om er zeker van te zijn dat iedereen gezien wordt in de klas, kun je je leerlingen elkaar laten complimenteren of belonen. Dit leidt tot minder ordeverstorend gedrag in de klas.[146] Leerlingen die verlegen zijn of niet zo goed in de groep liggen, gaan makkelijker het contact aan met andere leerlingen als ze positieve feedback van hen krijgen.[147]

Een effectieve methode om leerlingen in de klas meer gewenst gedrag te laten zien is *tootling*: positief roddelen.[148] Hierbij laat je leerlingen op kaartjes complimenten opschrijven over andere leerlingen die gewenst gedrag laten zien. Jij leest vervolgens de briefjes klassikaal voor of geeft de complimenten mee naar huis. Meestal krijgt de klas punten op het moment dat er genoeg positief gedrag gezien is of op de kaartjes geschreven is door de leerlingen. Bij een bepaald aantal punten krijgt de hele klas een beloning.

Het werkt ook om je leerlingen aan te moedigen om elkaar rechtstreeks verbale complimenten te geven.[149] Als je hoort dat ze elkaar complimenteren, kun jij vervolgens hun weer een compliment geven hierover. Hiermee bestendig je dit gedrag.

Tips voor schoolleiders

- Geef leraren de tijd om hun repertoire van beloningen uit te breiden.
- Laat leraren samen nadenken over hoe zij waardering willen uiten: wanneer, waarvoor en hoe? Hoe ziet hun beloningsladder eruit?
- Maak professionalisering mogelijk om het leraarrepertoire op dit gebied te verbeteren, bijvoorbeeld met een studiemiddag of beeldcoaching.

Professionaliseringstraject voor een veilige leeromgeving

"Na de coronatijd merkte het lerarenteam dat er meer onrust was in de klas. De eerste reactie was dat we rust, reinheid en regelmaat, strakkere regels en een sanctiebeleid nodig zouden hebben. Maar die wens stond haaks op de visie van de school: een veilige leeromgeving waar respect en groei centraal staan. De uitdaging was dus om de rust te herstellen, zonder de onderwijskundige visie los te laten.

We kozen voor een training gericht op omgaan met lastige klassen, afgestemd op de schoolcontext. De trainers observeerden vier dagdelen in verschillende klassen. Ook gingen ze in gesprek met leerlingen: wat verwachten jullie van de leraren? En wat hebben jullie nodig om goed te kunnen leren? De bevindingen werden gedeeld met het team en vormden de basis voor een gerichte training aan het einde van het schooljaar.
Bij de start van het nieuwe schooljaar volgde een verdiepingssessie voor alle medewerkers. Een veilig leerklimaat creëren stond centraal. Hierbij werd gekeken naar het gedrag van de leerling én de rol van de leraar. Zo werken we samen aan een positieve en krachtige schoolcultuur."

Micro-didactiek

Onrust, afleiding of spanningen in de klas voelen vaak groot en complex, omdat ze samenhangen met de dynamiek van de hele les en klas. Door zulke situaties terug te brengen naar een kleinere schaal, kun je beter oefenen. Bij micro-didactiek geef je buiten de reguliere lestijd onderwijs aan een klein groepje uit de klas.[150]

Je richt je op korte, duidelijk afgebakende momenten om bewust te oefenen. Bijvoorbeeld door met vijf leerlingen gedurende tien minuten op verschillende manieren uit te proberen wat de gevolgen zijn van belonen versus corrigeren. Zo ervaar je de complexiteit van klassenmanagement, zonder dat de hele les ontspoort of dat je gezag in de klas onder druk komt te staan.

Leerlinggedrag

Meer over gewenst leerlinggedrag en een veilige sfeer stimuleren lees je hier:

Nederlands Jeugdinstituut over School-Wide Behavior Support:
www.nji.nl/databanken/interventies/school-wide-positive-behavior-support

Kennisrotonde: Heeft een beloningssysteem een blijvend positief effect op de sociaal-emotionele vaardigheden en het gedrag van jongeren?
www.kennisrotonde.nl/vraag-en-antwoord/sociaal-emotionele-vaardigheden-en-beloningen-bij-jongeren



1 Werk voortdurend aan een goede relatie met de klas
2 Zorg voor duidelijke regels, routines en verwachtingen
3 Richt je klaslokaal slim in
4 Maak werk van een uitdagend leerklimaat
5 Waardeer positief gedrag van leerlingen
6 **Reageer alert en passend op ordeverstoringen**

6 Reageer alert en passend op ordeverstoringen

Je kunt op verschillende manieren reageren op leerlingen die de orde verstoren. Als je snel reageert met een kleine reactie, beperk je de ordeverstoring én zorg je ervoor dat de les minimaal onderbroken wordt.[151] Corrigeer daarbij vanuit een warme relatie met hoge verwachtingen van je leerlingen. Op deze manier schaad je de relatie niet op het moment dat je je leerlingen corrigeert.[152]

"Door les- en lokaalwisselingen en drukke dagen vergeet ik wel eens om expliciet te benoemen wat we gaan doen. Ik start de les dan door alleen luid en duidelijk te zijn. Op zo'n moment merk ik dat niet alle leerlingen stil worden en hun aandacht op mij richten. Ik zeg dan dat het waarschijnlijk niet aan hen ligt, maar aan mijn gebrek aan duidelijkheid. Ik geef mezelf en de leerlingen nogmaals de kans om stil te zijn, zonder iemand aan te vallen."

Ook als je proactieve strategieën toepast, verstoren leerlingen soms de orde. Leraren die veel expertise hebben op het gebied van leraar-leerlingrelaties corrigeren hun leerlingen dan wel degelijk.[153] In klassen waar leraren niet ingrijpen, is het aantal ordeverstoringen groter.[154] In deze aanbeveling lees je vanuit verschillende benaderingen voor klassenmanagement hoe en waarom je het beste op een bepaalde manier kunt ingrijpen.

6.1 Weet wat er gebeurt in jouw les

Als leraar moet je een enorme hoeveelheid visueel complexe informatie verwerken om te begrijpen wat er gaande is in de klas. Je observeert het gedrag van je leerlingen, je volgt de interacties tussen leerlingen, en je kijkt of je leerlingen het tempo van de instructie kunnen bijhouden. Op basis van al deze dingen moet je snel beslissingen nemen over hoe je ingrijpt bij een verstoring.[155]

Ervaren leraren verwerken visuele informatie vanuit de klas anders dan beginners.[156] Zij richten hun aandacht sneller op relevante informatie, oftewel de plekken in de klas waar mogelijk iets verstorends gebeurt. Startende leraren hebben minder focus, hun aandacht verspringt meer.

Om snel te kunnen reageren, heb je overzicht nodig. Het is dan ook belangrijk dat je regelmatig de hele klas scant om te zien of iedereen meedoet en of je (een aanzet tot) niet-taakgericht gedrag ziet. Vervolgens laat je aan de leerlingen merken dat je gezien hebt wat er gebeurt. Op deze manier kun je tijdig ingrijpen.

6.2 Stuur proactief

Om verstorend gedrag in de les te voorkomen, kun je proactieve sturing (*precorrections*) inzetten. Dit is een makkelijke en veelbelovende strategie waarmee je probeert te voorkomen dat je moet corrigeren.[157] Proactieve sturing gebruik je bijvoorbeeld aan het begin van de les, wanneer je met de leerlingen doorneemt welk gedrag je van ze verwacht tijdens deze les. Je herinnert ze aan de afgesproken regels en ingeoefende routines. Wanneer mag je bijvoorbeeld zacht overleggen met een ander? Hoe gaan we met elkaar om? Wanneer kun je een vraag stellen? Je kunt herhaaldelijk proactieve sturing geven tijdens de les, omdat elke lesactiviteit zo zijn eigen gedragsregels heeft. Je verwacht bijvoorbeeld ander gedrag tijdens de instructie dan tijdens zelfstandig werken. Proactieve sturing werkt vooral goed als je het combineert met complimenten geven voor goed gedrag.[158] Dus je bespreekt eerst je verwachtingen en vervolgens geef je leerlingen positieve feedback als ze dit gedrag vertonen (zie ook aanbeveling 5).

Duidelijke verwachtingen van tevoren



"'Pak je werk erbij en ga maar lekker aan het werk met de opdrachten!' Als lerarencoach valt het me vaak op dat leraren instructies geven zonder expliciet te zijn. Hoe moeten de leerlingen aan het werk? Mogen ze overleggen? Mogen ze überhaupt praten? Vaak zie ik na zo'n instructie ruis ontstaan en wordt het dweilen met de kraan open. Leraren zien niet het gedrag dat zij verwachten, terwijl leerlingen oprecht niet altijd weten wat zij verkeerd doen. Om frustratie bij zowel leraren als leerlingen te voorkomen, geef ik vaak het advies om zo expliciet mogelijk de instructies voor te bereiden. Controleer daarnaast of leerlingen de opdracht hebben begrepen, vóór ze gaan beginnen."

6.3 Grijp op een neutrale of ondersteunende manier in

Als verstorend gedrag zich toch voordoet in de klas, grijp je in. Voor de relatie met je leerlingen is het goed om op een neutrale of warme, ondersteunende manier in te grijpen:[159]

- Geef je leerlingen hints of omschrijf in het algemeen welk ongewenst gedrag leerlingen laten zien. Verwacht vervolgens dat ze daarmee stoppen: "Weet je nog? We hadden afgesproken dat je je vinger opsteekt als je een vraag hebt."
- Praat met je leerlingen over de impact van hun gedrag op anderen.
- Betrek leerlingen bij het opstellen van de regels en routines in de klas (zie aanbeveling 2).
- Merk het gewenste gedrag van individuele leerlingen of de klas op en waardeer dat (zie aanbeveling 5).

Als je wilt dat je leerlingen verantwoordelijkheid nemen voor hun schoolwerk en aan het werk gaan, zijn bovenstaande strategieën kansrijker dan controlerende strategieën zoals straf geven of schreeuwen.[160] Bedenk dat als je ingrijpt, je de aandacht vestigt op het ongewenste gedrag. Wees voorzichtig hiermee, want leerlingen berispen of straffen kan ook ongewenste effecten hebben. Conflicten tussen leraren en leerlingen kunnen leiden tot meer externaliserend gedrag van leerlingen, zoals pesten, schreeuwen of agressie.[161]

6.4 Corrigeer zo snel en zo klein mogelijk

Soms is het noodzakelijk dat je corrigerend ingrijpt. Bijvoorbeeld tijdens een klassikale instructie of in gevaarlijke situaties. Laat ook dan de correctie zo snel mogelijk op het gedrag volgen en houd het zo klein mogelijk.[162] Bij klein ingrijpen kun je denken aan een stap richting de leerling zetten, even een hand op de tafel van de leerling leggen, of een korte stilte laten vallen en de leerling aankijken.

Met de volgende strategieën grijp je constructief in bij ordeverstorend gedrag:[163]

- Blijf kalm en zelfverzekerd en probeer niet te oordelen als je corrigeert.
- Wacht tot de leerling aan je verzoek voldoet voor je verder gaat met de les.
- Negeer gedrag dat de leeromgeving niet verstoort.
- Handhaaf de regels op een consistente en eerlijke manier (zie aanbeveling 2).
- Borg de waardigheid van de leerling en vermijd schaamte. Zorg dat je niet cynisch of vernederend overkomt.

Als je een leerling verbaal corrigeert, vertel de leerling dan welk gedrag onacceptabel is, waarom dat zo is, en welk gedrag wenselijk is in deze situatie. Praat met een zachte stem, zodat alleen de leerling in kwestie het kan horen. Dit heeft meer effect op het gedrag dan een leerling publiekelijk aanspreken, waarbij de hele klas het hoort.[164] Wees je er ook van bewust dat correcties het gedrag van leerlingen niet verbeteren op de lange termijn.[165] Om gedrag te veranderen lijkt positieve feedback meer kans van slagen te hebben.[166] Te veel correcties kunnen de relatie met een leerling schaden. Verbale agressie van de leraar kan zelfs aanzienlijke negatieve gevolgen hebben. Leerlingen zeggen dat dit gedrag hun motivatie vermindert, dat ze zich minder betrokken voelen bij school en emotionele gevolgen ondervinden, zoals angst en een laag zelfbeeld. Openbare vernedering is bijzonder schadelijk en kan leiden tot gevoelens van wrok en kwetsbaarheid voor pesten.[167]

6.5 Zorg dat je over een escalatieladder beschikt

Van klein ingrijpen naar groot ingrijpen is voor iedere leraar anders. Een zogenaamde escalatieladder kan er bijvoorbeeld zo uitzien:[170]

- **Microcorrectie:** maak een klein gebaar naar een leerling, door bijvoorbeeld een hand op tafel te leggen of een leerling langer aan te kijken.
- **Anonieme of positieve correctie:** spreek klassikaal uit dat je nog op één leerling wacht of geef andere leerlingen juist een compliment omdat ze al klaar zitten.
- **Een-op-eencorrectie:** loop naar een leerling toe en spreek deze zachtjes aan.
- **Klassikale correctie:** noem een naam of wacht op een leerling tot je verdergaat met de les.
- **Waarschuwen:** geef klassikaal aan dat er consequenties volgen als het gedrag zich weer voordoet. Hierbij is het belangrijk dat je dit echt nakomt, anders verliest het zijn waarde.
- **Consequenties:** zorg dat een consequentie zo goed mogelijk past bij het gedrag. Zet een leerling bijvoorbeeld op een andere plek in de klas als deze met een klasgenoot blijft praten.

Klassikale reprimandes van invloed op sociale positie

De manier waarop een leraar een leerling klassikaal bejegent, is van invloed op de positie van die leerling in de groep, blijkt uit een meta-analyse.[168] Leerlingen die door de leraar herhaaldelijk klassikaal worden aangesproken op hun verstorende gedrag, komen slechter in de groep te liggen. Met elke reprimande geeft de leraar als het ware een oordeel over de leerling, dat door klasgenoten op termijn wordt overgenomen. Dit wordt *social referencing* genoemd: leerlingen gebruiken de leraar als informatiebron over de medeleerling.

Druk gedrag van leerlingen op zich heeft weinig te maken met goede of slechte relaties met klasgenoten. Pas als de leraar dit gedrag telkens klassikaal in negatieve zin benoemt, gaat het een rol spelen in vriendschappen. Vooral voor (sociaal) kwetsbare leerlingen, die mogelijk al moeite hebben met vrienden maken, kan dit nadelig uitpakken. Een goede relatie met klasgenoten hangt immers samen met een positieve ontwikkeling op zowel sociaal-emotioneel als cognitief vlak. Stuur als het even kan leerlingen dus niet klassikaal bij. Als het dan toch moet, maak het dan zo klein of onopvallend mogelijk. Een gedifferentieerde escalatieladder helpt hierbij (zie paragraaf 6.5 en bijvoorbeeld *Klassenmanagement vanuit een interpersoonlijk perspectief*, pagina 122-123).[169]

6.6 Denk goed na welke straf je inzet

Als de verstoring groter is of zich herhaaldelijk blijft voordoen, kun je straf geven. Net als bij beloningen zijn er verschillende soorten straffen:

- sociale straf, zoals leerling verplaatsen of uit de klas zetten
- materiële straf, zoals iets waar de leerling mee speelt inleveren
- activiteitenstraf, zoals strafwerk maken of klusjes doen
- tijdstraf, zoals nablijven

Ook voor straffen is het goed om een escalatieladder op te stellen, idealiter met schoolbrede afspraken.[171,172] Straf moet je heel bewust inzetten, zeker met het oog op de mogelijke negatieve effecten ervan.[173] Vragen die je helpen om te bepalen welke straf je het beste inzet, zijn:[174,175]

- Is het voor de leerling duidelijk voor welk gedrag je straft?
- Weet de leerling wat wél het juiste gedrag is?
- Heb je al klein ingegrepen?
- Past de straf bij de ernst van het gedrag en bij de leeftijd van de leerling?
- Heeft de straf een duidelijk begin en een einde?
- Ziet de leerling jouw ingreep ook als straf?

Straf is pas straf als de leerling dat ook als zodanig ervaart. Wanneer dit niet zo is, kan de straf averechts werken.[176] Wanneer een leerling bijvoorbeeld geen zin heeft in een opdracht en andere leerlingen steeds afleidt, kun je die leerling op de gang laten werken. Zonder jouw toezicht kan de leerling daar wachten tot de les voorbij is, zonder de opdracht te maken. Werken op de gang wordt dan waarschijnlijk niet als straf ervaren. Sterker nog, een volgende keer kan de leerling hier weer op aansturen door klasgenoten opnieuw af te leiden. Ook jij krijgt in dit scenario wat je wilt, de storende factor is immers uit de klas. Op deze manier kan een vicieuze cirkel ontstaan waarbij de leraar en leerling elkaar 'belonen'.[177]

Het is daarnaast niet goed om de hele klas te straffen voor het gedrag van één of een paar leerlingen.[178] Leerlingen kunnen hierdoor buitengesloten worden en geen aansluiting meer vinden in de groep.[179] Bovendien kan je relatie met de rest van de klas hierdoor ook verstoord raken.

6.7 Repareer de relatie na de correctie of straf

Voor kwalitatief sterke relaties met je leerlingen doorloop je de volgende stappen: opbouwen, onderhouden en herstellen wanneer er een conflict is geweest.[180]
De leidraad *Leraar-leerlingrelaties* geeft hiervoor vier handvatten:[181]

1. Help je leerlingen om hun emoties te reguleren, bijvoorbeeld door emoties te valideren: "Ik begrijp dat je boos bent en dat is oké." Of te labelen: "Ik zie dat je van streek bent, klopt dat?"
2. Compenseer een negatieve interactie met ten minste drie positieve interacties. Zo voorkom je een negatieve spiraal.
3. Maak de leerling mede-eigenaar van de oplossing. Door samen te bespreken wat er misging, kun je zorgen voor wederzijds begrip en concrete ideeën voor het vervolg.
4. Voer een herstelgesprek met de leerling na een negatieve interactie.

In een goed herstelgesprek:

- neem je verantwoordelijkheid voor de negatieve interactie.
- toon je empathie en begrip voor de leerling.
- laat je het eerdere incident los en begin je opnieuw.
- laat je blijken dat je de leerling graag in je klas hebt.
- vraag je de leerling om samen uit te zoeken hoe jullie soortgelijke negatieve interacties in de toekomst kunnen voorkomen.

Verdiepende informatie

Over ingrijpen bij onwenselijk gedrag lees je meer in *Gedrag in de school*, een uitgave van Didactief met 18 kernpublicaties uit de (inter)nationale literatuur:
www.didactiefonline.nl/artikel/gedrag-in-de-school

Hoe je het beste kunt omgaan met externaliserend gedrag van leerlingen (observaties uit het gespecialiseerd onderwijs) lees je hier:
www.nko.nl/onderzoeksprojecten/een-praktijkonderzoek-naar-effectief-handelen-bij-externaliserend-leerlinggedrag

Hoe je leerlingen motiveert om gewenst gedrag te vertonen, lees je hier:
www.leraar24.nl/51399/van-probleemgedrag-naar-gewenst-gedrag-van-pubers

Meer informatie over het effect van externaliserend gedrag op de leerresultaten, vind je hier:
www.kennisrotonde.nl/vraag-en-antwoord/effect-externaliserend-gedrag-leerresultaten-klasgenoten

Meer over klassenmanagement in de praktijk, lees je op:
www.onderwijskennis.nl/kennisbank/klassenmanagement-in-de-praktijk

Fouten maken mag

"Nadat ik een rumoerige leerling mogelijk ten onrechte naar de gang had gestuurd, besprak ik met de rest van de klas wat er net was gebeurd. Ik vertelde dat ik ervan baalde dat ik niet professioneler met de situatie was omgegaan. Ik kreeg bijval van de klas en een klasgenoot bood aan om de leerling waarmee ik ruzie had gemaakt, te halen. Ik kon toen een-op-een een herstelgesprek voeren met de leerling. Hierin konden wij beiden kwetsbaar zijn en we hebben allebei excuses gemaakt. De rest van het schooljaar hebben we met veel meer begrip en respect voor elkaar samengewerkt. Een van de belangrijkste tools die je als leraar hebt is je menselijkheid. En daarbij hoort dat je fouten mag maken en je leerlingen ook. Het gesprek erna is dan heel waardevol."

Tips voor schoolleiders

- Stimuleer leraren om tijdens een (gedeelte van een) les bij elkaar te observeren en daarna met elkaar in gesprek te gaan. Dit kan ook in de vorm van intervisie.
- Het klasklimaat is vaak moeilijk te veranderen zonder interventies van buitenaf. Bij een langdurig negatief klasklimaat kan het helpen om een leraar een frisse start te geven met een nieuwe klas. Ingesleten processen spelen dan niet of in veel mindere mate mee. Een goede voorbereiding, begeleiding geven en helpen met gericht oefenen met goed klassenmanagement is hierbij belangrijk.
- Overweeg om een schoolbrede escalatieladder op te nemen in het schoolbeleid. Zie bijvoorbeeld www.onderwijskennis.nl/escalatieladder-vo.

Referenties

1 Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Red.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 3-16). Lawrence Erlbaum Associates.

2 Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., & van Tartwijk, J. (2006). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Red.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 1161-1191). Lawrence Erlbaum Associates. https://doi.org/10.4324/9780203874783.ch45.

3 Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Red.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 3-16). Lawrence Erlbaum Associates.

4 Oldeboom, B. (2024). *Het concept van klassenmanagement in Nederlandse lerarenopleidingen: Meer samenhang en concreetheid nodig [proefschrift]*. Open Universiteit.

5 Brekelmans, M., Wubbels, T., & van Tartwijk, J. (2006). Teacher–student relationships across the teaching career. *International Journal of Educational Research*, *43*(1-2), 55-71. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.03.006.

6 Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Red.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 3-16). Lawrence Erlbaum Associates.

7 Landrum, T. M., & Kauffmann, J. M. (2006). Behavioural approaches to classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Red.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 47-72). Lawrence Erlbaum Associates. https://doi.org/10.4324/9780203874783.ch3.

8 Elias, M., & Schwab, Y. (2006). From compliance to responsibility: Social and emotional learning and classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Red.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 309-342). Routledge.

9 Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Red.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 97-126). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203874783.ch5.

10 Wubbels, T., den Brok, P., Claessens, L., Mainhard, T., & van Tartwijk, J. (2024). *Klassenmanagement vanuit een interpersoonlijk perspectief*. Telos Uitgevers.

11 Hickey, D. T., & Schafer, N. J. (2006). Design-based, participation-centered approaches to classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Red.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 887-908). Lawrence Erlbaum Associates. https://doi.org/10.4324/9780203874783.ch11.

12 Wubbels, T., Mainhard, T., den Brok, P., Claessens, L., & van Tartwijk, J. (2023). Classroom management at different time scales: An interpersonal perspective. In E. J. Sabornie & D. L. Espelage (Red.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and issues* (3de dr., pp. 388-414). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003275312-25.

13 Wang, M.-T., L. Degol, J., Amemiya, J., Parr, A., & Guo, J. (2020). Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review*, *57*, 100912. https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912.

14 Wubbels, T., den Brok, P., Claessens, L., Mainhard, T., & van Tartwijk, J. (2024). *Klassenmanagement vanuit een interpersoonlijk perspectief*. Telos Uitgevers.

15 Wubbels, T., den Brok, P., Claessens, L., Mainhard, T., & van Tartwijk, J. (2024). *Klassenmanagement vanuit een interpersoonlijk perspectief*. Telos Uitgevers.

16 den Brok, P., van Tartwijk, J., & Mainhard, T. (2023). Effective interpersonal relationships: On the association between teacher agency and communion with student outcomes. In R. Maulana, M. Helms-Lorenz, & R. M. Klassen (Red.), *Effective teaching around the world: Theoretical, empirical, methodological and practical insights* (pp. 489-507). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-31678-4_22.

17 Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., & Koomen, H. M. Y. (2017). Affective teacher–student relationships and students' engagement and achievement: A meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. *School Psychology Review*, *46*(3), 239-261. https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0035.V46-3.

18 Wubbels, T., Mainhard, T., den Brok, P., Claessens, L., & van Tartwijk, J. (2023). Classroom management at different time scales: An interpersonal perspective. In E. J. Sabornie & D. L. Espelage (Red.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and issues* (3de dr., pp. 388-414). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003275312-25.

19 Milner, H. R., & Tenore, F. B. (2010). Classroom management in diverse classrooms. *Urban Education*, *45*(5), 560-603. https://doi.org/10.1177/0042085910377290.

20 Wubbels, T., den Brok, P., Claessens, L., Mainhard, T., & van Tartwijk, J. (2026). *An interpersonal perspective on classroom management: Building teacher relational capacity*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003563464.

21 den Brok, P., van Tartwijk, J., Wubbels, T., & Veldman, I. (2010). The differential effect of the teacher–student interpersonal relationship on student outcomes for students with different ethnic backgrounds. *British Journal of Educational Psychology*, *80*(2), 199-221. https://doi.org/10.1348/000709909X465632.

22 Milner, H. R., & Tenore, F. B. (2010). Classroom management in diverse classrooms. *Urban Education*, *45*(5), 560-603. https://doi.org/10.1177/0042085910377290.

23 Wubbels, T., den Brok, P., Claessens, L., Mainhard, T., & van Tartwijk, J. (2024). *Klassenmanagement vanuit een interpersoonlijk perspectief*. Telos Uitgevers.

24 Wubbels, T., den Brok, P., Claessens, L., Mainhard, T., & van Tartwijk, J. (2024). *Klassenmanagement vanuit een interpersoonlijk perspectief*. Telos Uitgevers.

25 Pennings, H. J. M., Brekelmans, M., Sadler, P., Claessens, L. C. A., van der Want, A. C., & van Tartwijk, J. (2018). Interpersonal adaptation in teacher-student interaction. *Learning and Instruction*, *55*, 41-57. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.09.005.

26 Wubbels, T., den Brok, P., Claessens, L., Mainhard, T., & van Tartwijk, J. (2024). *Klassenmanagement vanuit een interpersoonlijk perspectief*. Telos Uitgevers.

27 Pennings, H. J. M., Brekelmans, M., Sadler, P., Claessens, L. C. A., van der Want, A. C., & van Tartwijk, J. (2018). Interpersonal adaptation in teacher-student interaction. *Learning and Instruction*, *55*, 41-57. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.09.005.

28 Pennings, H. J. M., Brekelmans, M., Sadler, P., Claessens, L. C. A., van der Want, A. C., & van Tartwijk, J. (2018). Interpersonal adaptation in teacher-student interaction. *Learning and Instruction*, *55*, 41-57. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.09.005.

29 Pennings, H. J. M., Brekelmans, M., Sadler, P., Claessens, L. C. A., van der Want, A. C., & van Tartwijk, J. (2018). Interpersonal adaptation in teacher-student interaction. *Learning and Instruction*, *55*, 41-57. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.09.005.

30 Cook, C. R., Fiat, A., Larson, M., Daikos, C., Slemrod, T., Holland, E. A., Thayer, A. J., & Renshaw, T. (2018). Positive greetings at the door: Evaluation of a low-cost, high-yield proactive classroom management strategy. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *20*(3), 149-159. https://doi.org/10.1177/1098300717753831.

31 Kincade, L., Cook, C., & Goerdt, A. (2020). Meta-analysis and common practice elements of universal approaches to improving student-teacher relationships. *Review of Educational Research*, *90*(5), 710-748. https://doi.org/10.3102/0034654320946836.

32 Cook, C. R., Fiat, A., Larson, M., Daikos, C., Slemrod, T., Holland, E. A., Thayer, A. J., & Renshaw, T. (2018). Positive greetings at the door: Evaluation of a low-cost, high-yield proactive classroom management strategy. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *20*(3), 149-159. https://doi.org/10.1177/1098300717753831.

33 Howard, J. L., Slemp, G. R., & Wang, X. (2024). Need support and need thwarting: A meta-analysis of autonomy, competence, and relatedness supportive and thwarting behaviors in student populations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *51*(9), 1552-1573. https://doi.org/10.1177/01461672231225364.

34 Cook, C. R., Coco, S., Zhang, Y., Fiat, A. E., Duong, M. T., Renshaw, T. L., Long, A. C., & Frank, S. (2018). Cultivating positive teacher–student relationships: Preliminary evaluation of the Establish–Maintain–Restore (EMR) method. *School Psychology Review*, *47*(3), 226-243. https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0025.V47-3.

35 Wubbels, T., den Brok, P., Claessens, L., Mainhard, T., & van Tartwijk, J. (2024). *Klassenmanagement vanuit een interpersoonlijk perspectief*. Telos Uitgevers.

36 Cook, C. R., Fiat, A., Larson, M., Daikos, C., Slemrod, T., Holland, E. A., Thayer, A. J., & Renshaw, T. (2018). Positive greetings at the door: Evaluation of a low-cost, high-yield proactive classroom management strategy. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *20*(3), 149-159. https://doi.org/10.1177/1098300717753831.

37 Selman, S. B., & Dilworth-Bart, J. E. (2024). Routines and child development: A systematic review. *Journal of Family Theory & Review*, *16*(2), 272-328. https://doi.org/10.1111/jftr.12549.

38 Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Red.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 97-126). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203874783.ch5.

39 Kincade, L., Cook, C., & Goerdt, A. (2020). Meta-analysis and common practice elements of universal approaches to improving student-teacher relationships. *Review of Educational Research*, *90*(5), 710-748. https://doi.org/10.3102/0034654320946836.

40 Scott, T. M., & Nakamura, J. (2022). Effective instruction as the basis for classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Red.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 15-30). Routledge.

41 Maag, J. W. (2004). *Behavior management: From theoretical implications to practical applications* (2de dr.). Wadsworth Thomson Learning.

42 Alter, P., & Haydon, T. (2017). Characteristics of effective classroom rules: A review of the literature. *Teacher Education and Special Education*, *40*(2), 114-127. https://doi.org/10.1177/0888406417700962.

43 Kilgus, S. P., & von der Embse, N. P. (2019). General model of service delivery for school-based interventions. In K. C. Radley & E. H. Dart (Red.), *Handbook of Behavioral Interventions in Schools* (pp. 106-133). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/med-psych/9780190843229.003.0007.

44 Dadakhodjaeva, K., Radley, K. C., Tingstrom, D. H., Dufrene, B. A., & Dart, E. H. (2019). Effects of daily and reduced frequency implementation of the Good Behavior Game in kindergarten classrooms. *Behavior Modification*, *44*(4), 471-495. https://doi.org/10.1177/0145445519826528.

45 Kincade, L., Cook, C., & Goerdt, A. (2020). Meta-analysis and common practice elements of universal approaches to improving student-teacher relationships. *Review of Educational Research*, *90*(5), 710-748. https://doi.org/10.3102/0034654320946836.

46 Korpershoek, H., de Boer, H., & Mouw, J. M. (2025). An update of the meta-analysis of the effects of classroom management interventions on students' academic, behavioral, social-emotional, and motivational outcomes. *Review of Educational Research*. Advance online publication. https://doi.org/10.3102/00346543251361903.

47 Hoff, K. E., & Ervin, R. A. (2013). Extending self-management strategies: The use of a classwide approach. *Psychology in the Schools*, *50*(2), 151-164. https://doi.org/10.1002/pits.21666.

48 Kerr, M. M., & Nelson, C. M. (2010). *Strategies for addressing behavior problems in the classroom* (6de dr.). Pearson.

49 Rafferty, L. A., Arroyo, J., Ginnane, S., & Wilczynski, K. (2011). Self-monitoring during spelling practice: Effects on spelling accuracy and on-task behavior of three students diagnosed with attention deficit hyperactivity disorder. *Behavior Analysis in Practice*, *4*(1), 37-45. https://doi.org/10.1007/BF03391773.

50 Fabiano, G. A., Pyle, K., Kelty, M. B., & Parham, B. R. (2017). Progress monitoring using direct behavior rating single item scales in a multiple-baseline design study of the daily report card intervention. *Assessment for Effective Intervention*, *43*(1), 21-33. https://doi.org/10.1177/1534508417703024.

51 Scott, T. M., & Nakamura, J. (2022). Effective instruction as the basis for classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Red.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 15-30). Routledge.

52 Maag, J. W. (2004). *Behavior management: From theoretical implications to practical applications* (2de dr.). Wadsworth Thomson Learning.

53 Scott, T. M., & Nakamura, J. (2022). Effective instruction as the basis for classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Red.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 15-30). Routledge.

54 Maag, J. W. (2004). *Behavior management: From theoretical implications to practical applications* (2de dr.). Wadsworth Thomson Learning.

55 Scott, T. M., & Nakamura, J. (2022). Effective instruction as the basis for classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Red.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 15-30). Routledge.

56 Fabiano, G. A., Pyle, K., Kelty, M. B., & Parham, B. R. (2017). Progress monitoring using direct behavior rating single item scales in a multiple-baseline design study of the daily report card intervention. *Assessment for Effective Intervention*, *43*(1), 21-33. https://doi.org/10.1177/1534508417703024.

57 Kincade, L., Cook, C., & Goerdt, A. (2020). Meta-analysis and common practice elements of universal approaches to improving student-teacher relationships. *Review of Educational Research*, *90*(5), 710-748. https://doi.org/10.3102/0034654320946836.

58 Korpershoek, H., de Boer, H., & Mouw, J. M. (2025). An update of the meta-analysis of the effects of classroom management interventions on students' academic, behavioral, social-emotional, and motivational outcomes. *Review of Educational Research*. Advance online publication. https://doi.org/10.3102/00346543251361903.

59 Löper, M. F., & Hellmich, F. (2024). Teachers' role model behavior and the quality of the student–teacher relationship as prerequisites for students' attitudes toward peers with learning difficulties. *Frontiers in Education*, *9*, 1400471. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1400471.

60 Nederlands Jeugdinstituut. (2023). *Programma Alternatieve Denkstrategieën (PAD)*. https://www.nji.nl/interventies/programma-alternatieve-denkstrategieen-pad.

61 Nederlands Jeugdinstituut. (2023). *Programma Alternatieve Denkstrategieën (PAD)*. https://www.nji.nl/interventies/programma-alternatieve-denkstrategieen-pad.

62 Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, *82*(1), 405-432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x.

63 Nederlands Jeugdinstituut. (2022). *Programma Kanjertraining*. https://www.nji.nl/databanken/interventies/kanjertraining.

64 Nederlands Jeugdinstituut. (2025). *Programma Rots en Water*. https://www.nji.nl/databanken/interventies/rots-en-water.

65 Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y., & Barrett, L. (2015). The impact of classroom design on pupils' learning: Final results of a holistic, multi-level analysis. *Building and Environment*, *89*, 118-133. https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2015.02.013.

66 Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y., & Barrett, L. (2015). The impact of classroom design on pupils' learning: Final results of a holistic, multi-level analysis. *Building and Environment*, *89*, 118-133. https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2015.02.013.

67 Ford, A. (2016). Planning classroom design and layout to increase pedagogical options for secondary teachers. *Educational Planning*, *23*(1), 25-33.

68 Trudel, S. M., Winter, E. L., & Bray, M. A. (2023). Prevention strategies for classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Red.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and issues* (3de dr., pp. 31-53). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003275312-5.

69 Wannarka, R., & Ruhl, K. (2008). Seating arrangements that promote positive academic and behavioural outcomes: A review of empirical research. *Support for Learning*, *23*(2), 89-93. https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2008.00375.x.

70 Norazman, N., Ismail, A. H., Ja'afar, N. H., Khoiry, M. A., & Che Ani, A. I. (2019). A review of seating arrangements towards the 21st century classroom approach in schools. *Malaysian Journal of Sustainable Environment*, *6*(2), 21-48. https://doi.org/10.24191/myse.v6i2.8684.

71 Marx, A., Fuhrer, U., & Hartig, T. (1999). Effects of classroom seating arrangements on children's question-asking. *Learning Environments Research*, *2*(3), 249-263. https://doi.org/10.1023/A:1009901922191.

72 Marx, A., Fuhrer, U., & Hartig, T. (1999). Effects of classroom seating arrangements on children's question-asking. *Learning Environments Research*, *2*(3), 249-263. https://doi.org/10.1023/A:1009901922191.

73 Norazman, N., Ismail, A. H., Ja'afar, N. H., Khoiry, M. A., & Che Ani, A. I. (2019). A review of seating arrangements towards the 21st century classroom approach in schools. *Malaysian Journal of Sustainable Environment*, *6*(2), 21-48. https://doi.org/10.24191/myse.v6i2.8684.

74 Marx, A., Fuhrer, U., & Hartig, T. (1999). Effects of classroom seating arrangements on children's question-asking. *Learning Environments Research*, *2*(3), 249-263. https://doi.org/10.1023/A:1009901922191.

75 Wannarka, R., & Ruhl, K. (2008). Seating arrangements that promote positive academic and behavioural outcomes: A review of empirical research. *Support for Learning*, *23*(2), 89-93. https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2008.00375.x.

76 van den Berg, Y. H. M., Segers, E., & Cillessen, A. H. N. (2012). Changing peer perceptions and victimization through classroom arrangements: A field experiment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *40*, 403-412. https://doi.org/10.1007/s10802-011-9567-6.

77 Wannarka, R., & Ruhl, K. (2008). Seating arrangements that promote positive academic and behavioural outcomes: A review of empirical research. *Support for Learning*, *23*(2), 89-93. https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2008.00375.x.

78 Gremmen, M. C., van den Berg, Y. H. M., Segers, E., & Cillessen, A. H. N. (2016). Considerations for classroom seating arrangements and the role of teacher characteristics and beliefs. *Social Psychology of Education*, *19*(4), 749-774. https://doi.org/10.1007/s11218-016-9353-y.

79 Hoekstra, N. A. H., van den Berg, Y. H. M., Lansu, T. A. M., Mainhard, M. T., & Cillessen, A. H. N. (2023). Teachers' goals and strategies for classroom seating arrangements: A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, *124*, 104016. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104016.

80 Benedict, M. E., & Hoag, J. (2004). Seating location in large lectures: Are seating preferences or location related to course performance? *The Journal of Economic Education*, *35*(3), 215-231. https://doi.org/10.3200/JECE.35.3.215-231.

81 van den Berg, Y. H. M., Segers, E., & Cillessen, A. H. N. (2012). Changing peer perceptions and victimization through classroom arrangements: A field experiment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *40*, 403-412. https://doi.org/10.1007/s10802-011-9567-6.

82 Granström, K. (1996). Private communication between students in the classroom in relation to different classroom features. *Educational Psychology*, *16*(4), 349-364. https://doi.org/10.1080/0144341960160401.

83 Farmer, T. W., Dawes, M., Hamm, J. V., Lee, D., Mehtaji, M., Hoffman, A. S., & Brooks, D. S. (2018). Classroom social dynamics management: Why the invisible hand of the teacher matters for special education. *Remedial and Special Education*, *39*(3), 177-192. https://doi.org/10.1177/0741932517718359.

84 van den Berg, Y. H. M., Segers, E., & Cillessen, A. H. N. (2012). Changing peer perceptions and victimization through classroom arrangements: A field experiment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *40*, 403-412. https://doi.org/10.1007/s10802-011-9567-6.

85 van den Berg, Y. H. M., Segers, E., & Cillessen, A. H. N. (2012). Changing peer perceptions and victimization through classroom arrangements: A field experiment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *40*, 403-412. https://doi.org/10.1007/s10802-011-9567-6.

86 Vieytes, J. M. (2023). Social network analysis in the classroom: A case study. *AWARI*, *4*. https://doi.org/10.47909/awari.45.

87 Ford, A. (2016). Planning classroom design and layout to increase pedagogical options for secondary teachers. *Educational Planning*, *23*(1), 25-33.

88 Ahmadi, A., Noetel, M., Parker, P., Ryan, R. M., Ntoumanis, N., Reeve, J., Beauchamp, M., Dicke, T., Yeung, A., Ahmadi, M., Bartholomew, K., Chiu, T. K. F., Curran, T., Erturan, G., Flunger, B., Frederick, C., Froiland, J. M., González-Cutre, D., Haerens, L., … Lonsdale, C. (2023). A classification system for teachers' motivational behaviors recommended in self-determination theory interventions. *Journal of Educational Psychology*, *115*(8), 1158-1176. https://doi.org/10.1037/edu0000783.

89 Ryan, R. M., & Deci, E. L. (Red.). (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press. https://doi.org/10.1521/978.14625/28806.

90 Ahmadi, A., Noetel, M., Parker, P., Ryan, R. M., Ntoumanis, N., Reeve, J., Beauchamp, M., Dicke, T., Yeung, A., Ahmadi, M., Bartholomew, K., Chiu, T. K. F., Curran, T., Erturan, G., Flunger, B., Frederick, C., Froiland, J. M., González-Cutre, D., Haerens, L., … Lonsdale, C. (2023). A classification system for teachers' motivational behaviors recommended in self-determination theory interventions. *Journal of Educational Psychology*, *115*(8), 1158-1176. https://doi.org/10.1037/edu0000783.

91 Ryan, R. M., & Deci, E. L. (Red.). (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press. https://doi.org/10.1521/978.14625/28806.

92 Ahmadi, A., Noetel, M., Parker, P., Ryan, R. M., Ntoumanis, N., Reeve, J., Beauchamp, M., Dicke, T., Yeung, A., Ahmadi, M., Bartholomew, K., Chiu, T. K. F., Curran, T., Erturan, G., Flunger, B., Frederick, C., Froiland, J. M., González-Cutre, D., Haerens, L., … Lonsdale, C. (2023). A classification system for teachers' motivational behaviors recommended in self-determination theory interventions. *Journal of Educational Psychology*, *115*(8), 1158-1176. https://doi.org/10.1037/edu0000783.

93 Ahmadi, A., Noetel, M., Parker, P., Ryan, R. M., Ntoumanis, N., Reeve, J., Beauchamp, M., Dicke, T., Yeung, A., Ahmadi, M., Bartholomew, K., Chiu, T. K. F., Curran, T., Erturan, G., Flunger, B., Frederick, C., Froiland, J. M., González-Cutre, D., Haerens, L., … Lonsdale, C. (2023). A classification system for teachers' motivational behaviors recommended in self-determination theory interventions. *Journal of Educational Psychology*, *115*(8), 1158-1176. https://doi.org/10.1037/edu0000783.

94 Ahmadi, A., Noetel, M., Parker, P., Ryan, R. M., Ntoumanis, N., Reeve, J., Beauchamp, M., Dicke, T., Yeung, A., Ahmadi, M., Bartholomew, K., Chiu, T. K. F., Curran, T., Erturan, G., Flunger, B., Frederick, C., Froiland, J. M., González-Cutre, D., Haerens, L., … Lonsdale, C. (2023). A classification system for teachers' motivational behaviors recommended in self-determination theory interventions. *Journal of Educational Psychology*, *115*(8), 1158-1176. https://doi.org/10.1037/edu0000783.

95 Bureau, J. S., Howard, J. L., Chong, J. X. Y., & Guay, F. (2022). Pathways to student motivation: A meta-analysis of antecedents of autonomous and controlled motivations. *Review of Educational Research*, *92*(1), 46-72. https://doi.org/10.3102/00346543211042426.

96 Howard, J. L., Slemp, G. R., & Wang, X. (2024). Need support and need thwarting: A meta-analysis of autonomy, competence, and relatedness supportive and thwarting behaviors in student populations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *51*(9), 1552-1573. https://doi.org/10.1177/01461672231225364.

97 Wang, M.-T., L. Degol, J., Amemiya, J., Parr, A., & Guo, J. (2020). Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review*, *57*, 100912. https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912.

98 Liljedahl, P. (2018). Building Thinking Classrooms. In A. Kajander, J. Holm, & E. J. Chernoff (Red.), *Teaching and Learning Secondary School Mathematics* (pp. 307-316). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-92390-1_29.

99 Lane, K. L., Menzies, H. M., Ennis, R. P., & Oakes, W. P. (2015). *Supporting behavior for school success: A step-by-step guide to key strategies*. Guilford Press.

100 Howard, J. L., Slemp, G. R., & Wang, X. (2024). Need support and need thwarting: A meta-analysis of autonomy, competence, and relatedness supportive and thwarting behaviors in student populations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *51*(9), 1552-1573. https://doi.org/10.1177/01461672231225364.

101 Reeve, J., & Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*, *56*(1), 54-77. https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1862657.

102 Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, *102*(3), 588-600. https://doi.org/10.1037/a0019682.

103 Nagro, S. A., Fraser, D. W., & Hooks, S. D. (2019). Lesson planning with engagement in mind: Proactive classroom management strategies for curriculum instruction. *Intervention in School and Clinic*, *54*(3), 131-140. https://doi.org/10.1177/1053451218767905.

104 Ennis, R. P., Lane, K. L., & Flemming, S. C. (2021). Empowering teachers with low-intensity strategies: Supporting students at-risk for EBD with instructional choice during reading. *Exceptionality*, *29*(1), 61-79. https://doi.org/10.1080/09362835.2020.1729766.

105 Lane, K. L., Menzies, H. M., Ennis, R. P., & Oakes, W. P. (2015). *Supporting behavior for school success: A step-by-step guide to key strategies*. Guilford Press.

106 Ryan, R. M., & Deci, E. L. (Red.). (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press. https://doi.org/10.1521/978.14625/28806.

107 Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: A meta-analysis of research findings. *Psychological Bulletin*, *134*(2), 270-300. https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.2.270.

108 Menzies, H. M., Lane, K. L., Oakes, W. P., & Ennis, R. P. (2017). Increasing students' opportunities to respond: A strategy for supporting engagement. *Intervention in School and Clinic*, *52*(4), 204-209. https://doi.org/10.1177/1053451216659467.

109 Munro, D. W., & Stephenson, J. (2009). The effects of response cards on student and teacher behavior during vocabulary instruction. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *42*(4), 795-800. https://doi.org/10.1901/jaba.2009.42-795.

110 Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, *102*(3), 588-600. https://doi.org/10.1037/a0019682.

111 Schnorr, C. I., Freeman-Green, S., & Test, D. W. (2015). Response cards as a strategy for increasing opportunities to respond: An examination of the evidence. *Remedial and Special Education*, *37*(1), 41-54.

112 Menzies, H. M., Lane, K. L., Oakes, W. P., & Ennis, R. P. (2017). Increasing students' opportunities to respond: A strategy for supporting engagement. *Intervention in School and Clinic*, *52*(4), 204-209. https://doi.org/10.1177/1053451216659467.

113 Menzies, H. M., Lane, K. L., Oakes, W. P., & Ennis, R. P. (2017). Increasing students' opportunities to respond: A strategy for supporting engagement. *Intervention in School and Clinic*, *52*(4), 204-209. https://doi.org/10.1177/1053451216659467.

114 Zuckerman, J. T. (2007). Classroom management in secondary schools: A study of student teachers' successful strategies. *American Secondary Education*, *35*(2), 4-16.

115 Goodnight, C. I., Whitley, K. G., & Brophy-Dick, A. A. (2021). Effects of response cards on fourth-grade students' participation and disruptive behavior during language arts lessons in an inclusive elementary classroom. *Journal of Behavioral Education*, *30*(1), 92-111. https://doi.org/10.1007/s10864-019-09357-2.

116 Munro, D. W., & Stephenson, J. (2009). The effects of response cards on student and teacher behavior during vocabulary instruction. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *42*(4), 795-800. https://doi.org/10.1901/jaba.2009.42-795.

117 Cooper, J. T., & Scott, T. M. (2017). The keys to managing instruction and behavior: Considering high probability practices. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, *40*(2), 102-113. https://doi.org/10.1177/0888406417700825.

118 Nagro, S. A., Fraser, D. W., & Hooks, S. D. (2019). Lesson planning with engagement in mind: Proactive classroom management strategies for curriculum instruction. *Intervention in School and Clinic*, *54*(3), 131-140. https://doi.org/10.1177/1053451218767905.

119 Nagro, S. A., Fraser, D. W., & Hooks, S. D. (2019). Lesson planning with engagement in mind: Proactive classroom management strategies for curriculum instruction. *Intervention in School and Clinic*, *54*(3), 131-140. https://doi.org/10.1177/1053451218767905.

120 Hornstra, L., & van den Bergh, L. (2025). *Kansrijk en motiverend lesgeven: Een praktische gids voor leraren in het basis- en voortgezet onderwijs*. Universiteit Utrecht.

121 Landrum, T. M., & Kauffmann, J. M. (2006). Behavioural approaches to classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Red.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 47-72). Lawrence Erlbaum Associates. https://doi.org/10.4324/9780203874783.ch3.

122 Caldarella, P., Larsen, R. A. A., Williams, L., Downs, K. R., Wills, H. P., & Wehby, J. H. (2020). Effects of teachers' praise-to-reprimand ratios on elementary students' on-task behaviour. *Educational Psychology*, *40*(10), 1306-1322. https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1711872.

123 Akin-Little, K. A., Eckert, T. L., Lovett, B. J., & Little, S. G. (2004). Extrinsic reinforcement in the classroom: Bribery or best practice? *School Psychology Review*, *33*(3), 344-362. https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086253.

124 Landrum, T. M., & Kauffmann, J. M. (2006). Behavioural approaches to classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Red.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 47-72). Lawrence Erlbaum Associates. https://doi.org/10.4324/9780203874783.ch3.

125 Carton, J. S. (1996). The differential effects of tangible rewards and praise on intrinsic motivation: A comparison of cognitive evaluation theory and operant theory. *The Behavior Analyst*, *19*(2), 237-255. https://doi.org/10.1007/BF03393167.

126 Marchant, M., & Anderson, D. H. (2012). Improving social and academic outcomes for all learners through the use of teacher praise. *Beyond Behavior*, *21*(3), 22-28. https://doi.org/10.1177/107429561202100305.

127 Lane, K. L., Menzies, H., Bruhn, A., & Crnobori, M. (2011). *Managing challenging behaviors in schools: Research-based strategies that work*. Guilford Press.

128 Marchant, M., & Anderson, D. H. (2012). Improving social and academic outcomes for all learners through the use of teacher praise. *Beyond Behavior*, *21*(3), 22-28. https://doi.org/10.1177/107429561202100305.

129 Akin-Little, K. A., Eckert, T. L., Lovett, B. J., & Little, S. G. (2004). Extrinsic reinforcement in the classroom: Bribery or best practice? *School Psychology Review*, *33*(3), 344-362. https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086253.

130 Landrum, T. M., & Kauffmann, J. M. (2006). Behavioural approaches to classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Red.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 47-72). Lawrence Erlbaum Associates. https://doi.org/10.4324/9780203874783.ch3.

131 Akin-Little, K. A., Eckert, T. L., Lovett, B. J., & Little, S. G. (2004). Extrinsic reinforcement in the classroom: Bribery or best practice? *School Psychology Review*, *33*(3), 344-362. https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086253.

132 Cameron, J. (2001). Negative effects of reward on intrinsic motivation—A limited phenomenon: Comment on Deci, Koestner, and Ryan (2001). *Review of Educational Research*, *71*(1), 29-42. https://doi.org/10.3102/00346543071001029.

133 Akin-Little, K. A., Eckert, T. L., Lovett, B. J., & Little, S. G. (2004). Extrinsic reinforcement in the classroom: Bribery or best practice? *School Psychology Review*, *33*(3), 344-362. https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086253.

134 Fallon, L. M., O'Keeffe, B. V., & Sugai, G. (2012). Consideration of culture and context in school-wide positive behavior support: A review of current literature. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *14*(4), 209-219.

135 Akin-Little, K. A., Eckert, T. L., Lovett, B. J., & Little, S. G. (2004). Extrinsic reinforcement in the classroom: Bribery or best practice? *School Psychology Review*, *33*(3), 344-362. https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086253.

136 Landrum, T. M., & Kauffmann, J. M. (2006). Behavioural approaches to classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Red.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 47-72). Lawrence Erlbaum Associates. https://doi.org/10.4324/9780203874783.ch3.

137 Royer, D. J., Lane, K. L., Dunlap, K. D., & Ennis, R. P. (2019). A systematic review of teacher-delivered behavior-specific praise on K-12 student performance. *Remedial and Special Education*, *40*(2), 112-128.

138 Royer, D. J., Lane, K. L., Dunlap, K. D., & Ennis, R. P. (2019). A systematic review of teacher-delivered behavior-specific praise on K-12 student performance. *Remedial and Special Education*, *40*(2), 112-128.

139 Kennedy, C., & Jolivette, K. (2008). The effects of positive verbal reinforcement on the time spent outside the classroom for students with emotional and behavioral disorders in a residential setting. *Behavioral Disorders*, *33*(4), 211-221. https://doi.org/10.1177/019874290803300402.

140 Weaver, A. D., Watson, T. S., Cashwell, C., Hinds, J., & Fascio, S. (2004). The effects of ability- and effort-based praise on task persistence and task performance. *The Behavior Analyst Today*, *4*(4), 361-368. https://doi.org/10.1037/h0100128.

141 Akin-Little, K. A., Eckert, T. L., Lovett, B. J., & Little, S. G. (2004). Extrinsic reinforcement in the classroom: Bribery or best practice? *School Psychology Review*, *33*(3), 344-362. https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086253.

142 Schneider, M. M., Hulac, D. M., Mickelson, L. R., & Phillips, E. K. (2021). Middle school students' preferences for praise. *Psychology in the Schools*, *58*(2), 221-234. https://doi.org/10.1002/pits.22411.

143 Floress, M. T., Luh, H.-J., Heuermann, L., Granberg, A., Wingate, A., Wienstroer, M., & Montgomery, J. (2024). Middle and high school praise: A systematic review of the literature. *School Psychology*, *39*(1), 31-49. https://doi.org/10.1037/spq0000561.

144 Fefer, S., DeMagistris, J., & Shuttleton, C. (2016). Assessing adolescent praise and reward preferences for academic behavior. *Translational Issues in Psychological Science*, *2*(2), 153-162. https://doi.org/10.1037/tps0000072.

145 Schneider, M. M., Hulac, D. M., Mickelson, L. R., & Phillips, E. K. (2021). Middle school students' preferences for praise. *Psychology in the Schools*, *58*(2), 221-234. https://doi.org/10.1002/pits.22411.

146 Royer, D. J., & Ennis, R. P. (2024). Student-delivered behavior-specific praise: A systematic literature review and meta-analysis. *Frontiers in Education*, *9*, 1444394. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1444394.

147 Royer, D. J., & Ennis, R. P. (2024). Student-delivered behavior-specific praise: A systematic literature review and meta-analysis. *Frontiers in Education*, *9*, 1444394. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1444394.

148 Royer, D. J., & Ennis, R. P. (2024). Student-delivered behavior-specific praise: A systematic literature review and meta-analysis. *Frontiers in Education*, *9*, 1444394. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1444394.

149 Royer, D. J., & Ennis, R. P. (2024). Student-delivered behavior-specific praise: A systematic literature review and meta-analysis. *Frontiers in Education*, *9*, 1444394. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1444394.

150 Arslan, A. (2021). Pre-service teachers' journey of "teaching" through micro-teaching: A mixed design research. *Education and Science*, *46*(207), 259-283. https://doi.org/10.15390/EB.2021.9406.

151 Ratcliff, N. J., Jones, C. R., Costner, R. H., Savage-Davis, E., Sheehan, H., & Hunt, G. H. (2010). Teacher classroom management behaviors and student time-on-task: Implications for teacher education. *Action in Teacher Education*, *32*(4), 38-51. https://doi.org/10.1080/01626620.2010.549714.

152 Polderdijk, S., Henrichs, L. F., & van Tartwijk, J. (2025). Warm and demanding teacher practices reviewed from an interpersonal perspective: A qualitative synthesis of urban classroom management. *Teaching and Teacher Education*, *155*, 104898. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104898.

153 Polderdijk, S., Henrichs, L. F., & van Tartwijk, J. (2025). Warm and demanding teacher practices reviewed from an interpersonal perspective: A qualitative synthesis of urban classroom management. *Teaching and Teacher Education*, *155*, 104898. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104898.

154 Ratcliff, N. J., Jones, C. R., Costner, R. H., Savage-Davis, E., Sheehan, H., & Hunt, G. H. (2010). Teacher classroom management behaviors and student time-on-task: Implications for teacher education. *Action in Teacher Education*, *32*(4), 38-51. https://doi.org/10.1080/01626620.2010.549714.

155 Kounin, J. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. Holt, Rinehart and Winston.

156 Wolff, C. E., Jarodzka, H., van den Bogert, N., & Boshuizen, H. P. A. (2016). Teacher vision: Expert and novice teachers' perception of problematic classroom management scenes. *Instructional Science*, *44*(3), 243-265. https://doi.org/10.1007/s11251-016-9367-z.

157 Ennis, R. P., Royer, D. J., Lane, K. L., & Griffith, C. E. (2017). A systematic review of precorrection in PK-12 settings. *Education and Treatment of Children*, *40*(4), 465-495. https://doi.org/10.1353/etc.2017.0021.

158 Ennis, R. P., Royer, D. J., Lane, K. L., & Griffith, C. E. (2017). A systematic review of precorrection in PK-12 settings. *Education and Treatment of Children*, *40*(4), 465-495. https://doi.org/10.1353/etc.2017.0021.

159 de Jong, R., Mainhard, T., van Tartwijk, J., Veldman, I., Verloop, N., & Wubbels, T. (2014). How pre-service teachers' personality traits, self-efficacy, and discipline strategies contribute to the teacher–student relationship. *British Journal of Educational Psychology*, *84*(2), 294-310. https://doi.org/10.1111/bjep.12025.

160 Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The students' view. *Teaching and Teacher Education*, *17*(3), 307-319. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00059-7.

161 Skalická, V., Stenseng, F., & Wichstrøm, L. (2015). Reciprocal relations between student–teacher conflict, children's social skills and externalizing behavior: A three-wave longitudinal study from preschool to third grade. *International Journal of Behavioral Development*, *39*(5), 413-425. https://doi.org/10.1177/0165025415584187.

162 Ratcliff, N. J., Jones, C. R., Costner, R. H., Savage-Davis, E., Sheehan, H., & Hunt, G. H. (2010). Teacher classroom management behaviors and student time-on-task: Implications for teacher education. *Action in Teacher Education*, *32*(4), 38-51. https://doi.org/10.1080/01626620.2010.549714.

163 Ratcliff, N. J., Jones, C. R., Costner, R. H., Savage-Davis, E., Sheehan, H., & Hunt, G. H. (2010). Teacher classroom management behaviors and student time-on-task: Implications for teacher education. *Action in Teacher Education*, *32*(4), 38-51. https://doi.org/10.1080/01626620.2010.549714.

164 O'leary, K. D., Kaufman, K. F., Kass, R. E., & Drabman, R. S. (1970). The effects of loud and soft reprimands on the behavior of disruptive students. *Exceptional Children*, *37*(2), 145-155. https://doi.org/10.1177/001440297003700208.

165 Caldarella, P., Larsen, R. A. A., Williams, L., Wills, H. P., & Wehby, J. H. (2021). "Stop doing that!": Effects of teacher reprimands on student disruptive behavior and engagement. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *23*(3), 163-173. https://doi.org/10.1177/1098300720935101.

166 Caldarella, P., Larsen, R. A. A., Williams, L., Downs, K. R., Wills, H. P., & Wehby, J. H. (2020). Effects of teachers' praise-to-reprimand ratios on elementary students' on-task behaviour. *Educational Psychology*, *40*(10), 1306-1322. https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1711872.

167 Lamghari, K., Azennoud, A., & Guaad, A. (2025). The impact of teachers' verbal aggressiveness on students' academic performance and emotional well-being: A correlational analysis. *Contemporary Research in Education and English Language Teaching*, *7*(1), 33-42. https://doi.org/10.55214/26410230.v7i1.5017.

168 Endedijk, H. M., Breeman, L. D., van Lissa, C. J., Hendrickx, M. M. H. G., den Boer, L., & Mainhard, T. (2022). The teacher's invisible hand: A meta-analysis of the relevance of teacher–student relationship quality for peer relationships and the contribution of student behavior. *Review of Educational Research*, *92*(3), 370-412. https://doi.org/10.3102/00346543211051428.

169 Wubbels, T., den Brok, P., Claessens, L., Mainhard, T., & van Tartwijk, J. (2024). *Klassenmanagement vanuit een interpersoonlijk perspectief*. Telos Uitgevers.

170 Stage, S. A., & Quiroz, D. R. (1997). A meta-analysis of interventions to decrease disruptive classroom behavior in public education settings. *School Psychology Review*, *26*(3), 333-368. https://doi.org/10.1080/02796015.1997.12085871.

171 Stage, S. A., & Quiroz, D. R. (1997). A meta-analysis of interventions to decrease disruptive classroom behavior in public education settings. *School Psychology Review*, *26*(3), 333-368. https://doi.org/10.1080/02796015.1997.12085871.

172 Wubbels, T., den Brok, P., Claessens, L., Mainhard, T., & van Tartwijk, J. (2024). *Klassenmanagement vanuit een interpersoonlijk perspectief*. Telos Uitgevers.

173 Vargo, K. K., & Gushanas, C. M. (2024). Considerations before implementing punishment-based procedures in the classroom. *Intervention in School and Clinic*, *59*(5), 303-311. https://doi.org/10.1177/10534512231175158.

174 Vargo, K. K., & Gushanas, C. M. (2024). Considerations before implementing punishment-based procedures in the classroom. *Intervention in School and Clinic*, *59*(5), 303-311. https://doi.org/10.1177/10534512231175158.

175 Wubbels, T., den Brok, P., Claessens, L., Mainhard, T., & van Tartwijk, J. (2024). *Klassenmanagement vanuit een interpersoonlijk perspectief*. Telos Uitgevers.

176 Maag, J. W. (2001). Rewarded by punishment: Reflections on the disuse of positive reinforcement in schools. *Exceptional Children*, *67*(2), 173-186. https://doi.org/10.1177/001440290106700203.

177 Maag, J. W. (2001). Rewarded by punishment: Reflections on the disuse of positive reinforcement in schools. *Exceptional Children*, *67*(2), 173-186. https://doi.org/10.1177/001440290106700203.

178 Little, S. G., Akin-Little, A., & O'Neill, K. (2015). Group contingency interventions with children—1980-2010: A meta-analysis. *Behavior Modification*, *39*(2), 322-341. https://doi.org/10.1177/0145445514554393.

179 Romeo, F. F. (1998). The negative effects of using a group contingency system of classroom management. *Journal of Instructional Psychology*, *25*(2), 130.

180 Cook, C. R., Coco, S., Zhang, Y., Fiat, A. E., Duong, M. T., Renshaw, T. L., Long, A. C., & Frank, S. (2018). Cultivating positive teacher–student relationships: Preliminary evaluation of the Establish–Maintain–Restore (EMR) method. *School Psychology Review*, *47*(3), 226-243. https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0025.V47-3.

181 Mainhard, T., Krijgsman, C., Hendrikx, M. M. H. G., & Roorda, D. L. (2025). *Leidraad leraar-leerlingrelaties in het voortgezet onderwijs*. Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek.

Klassenmanagement in het voortgezet onderwijs

Deze leidraad ondersteunt leraren en andere professionals in het voortgezet onderwijs om een productieve leeromgeving te creëren én onderhouden. Goed klassenmanagement is belangrijk: het zorgt voor een ordelijke omgeving waarin leerlingen kunnen leren en zich sociaal en emotioneel kunnen ontwikkelen. Klassenmanagement kan uitdagend zijn, maar oefenen helpt.

In deze leidraad staan zes aanbevelingen op basis van wetenschappelijk onderzoek. Met de eerste vier proactieve aanbevelingen zorg je voor een productieve leeromgeving:

1. Werk voortdurend aan een goede relatie met de klas
2. Zorg voor duidelijke regels, routines en verwachtingen
3. Richt je klaslokaal slim in
4. Maak werk van een uitdagend leerklimaat

Twee meer reactieve aanbevelingen laten zien hoe je gewenst gedrag stimuleert en omgaat met ordeverstoringen:

5. Waardeer positief gedrag van leerlingen
6. Reageer alert en passend op ordeverstoringen

Bij elke aanbeveling vind je praktijkvoorbeelden en suggesties om concreet met klassenmanagement aan de slag te gaan. Daarnaast staan in deze leidraad tips voor de schoolleiding en verwijzingen naar verdiepende literatuur.

Mogen we je iets vragen?

We horen graag wat je van deze leidraad vindt en hoe je deze gebruikt in jouw onderwijs. Laat het ons weten via onderwijskennis.nl/ leidraden/vragenlijst.

www.nko.nl
www.onderwijskennis.nl