NATIONAAL
KENNISINSTITUUT
ONDERWIJS

LEIDRAAD

Klassenmanagement in het primair onderwijs

Strategieën voor een **productieve leeromgeving**

Weten wat werkt en waarom



po

LEIDRAAD

Klassenmanagement in het primair onderwijs

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

Theo Wubbels
Luce Claessens
Anna van der Want

Colofon

Leidraadcommissie

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

Met medewerking van
Gwenny van Hasselt – lerarenopleider, Hogeschool Leiden
Jenneke Mol-Bezemer – kwaliteitscoördinator, Eben-Haëzerschool, Bennekom
Ronel Graver-Holierook – leerkracht, schoolopleider en coördinator opleiden, Primenius, Drenthe en Groningen
Tristan Weber – schoolleider, Daltonbasisschool Klimophoeve, Bleiswijk

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: Stef Severt
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., Claessens, L., & van der Want, A. (2026). Leidraad *Klassenmanagement in het primair onderwijs*. Nationaal Kennisinstituut Onderwijs. https://www.onderwijskennis.nl/node/7755

www.onderwijskennis.nl/contact

Juni 2026

www.onderwijskennis.nl/leidraad/klassenmanagement-po

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

Inhoud

Voorwoord 5

Aanbevelingen in het kort 6

Inleiding 9

Benaderingen van klassenmanagement 12

Deel 1: Proactief aan de slag 14

Aanbeveling 1 **Werk voortdurend aan een goede relatie met de groep** **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** **37**

Deel 2: Reactief in de klas 42

Aanbeveling 5 **Waardeer positief gedrag van leerlingen** **43**

Aanbeveling 6 **Reageer alert en passend op ordeverstoringen** **49**

Referenties 56

NATIONAAL KENNISINSTITUUT ONDERWIJS

ontwikkelkracht



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 primair onderwijs* is gemaakt voor leerkrachten, 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. Ook de leidraad *Leerkracht-leerlingrelaties in het primair onderwijs* kan hierbij van pas komen.

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 leerkrachten 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 leerkrachten 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 leerkrachten, intern begeleiders, 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.

Klassenmanagement in het primair onderwijs

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

Deel 1: Proactief aan de slag



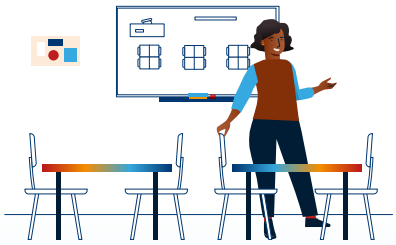
Aanbeveling 1
Werk voortdurend aan een goede relatie met de groep

- Laat leidend en vriendelijk gedrag zien.
- Stem je gedrag af op de situatie in de groep.
- 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 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 leerkrachten en onderwijsprofessionals om een productieve leeromgeving te creëren én onderhouden.

NATIONAAL KENNISINSTITUUT ONDERWIJS



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.

Deel 2: Reactief in de klas



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 groep.
- Stuur proactief.
- Grijp op een neutrale of ondersteunende manier in.
- Corrigeer zo snel en zo klein mogelijk.
- Zorg dat je over een escalatie-ladder beschikt.
- Denk goed na welke straf je inzet.
- Repareer de relatie na een correctie of straf.

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

Tekstkaders

In de gekleurde tekstkaders staat extra informatie.
De blauwe kaders vertellen meer over wetenschappelijke achtergronden; de informatie in de geel-rode kaders is meer praktisch van aard.

Verdiepende informatie 

Onderzoek uitgelicht 

Praktijkvoorbeeld 

Zelf aan de slag 

Tips voor schoolleiders 

Inleiding

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

Eerder ging klassenmanagement vooral om de reacties van leerkrachten op ordeverstoringen: een reactieve benadering. Deze leidraad legt de nadruk op proactief handelen. Met de acties die jij als leerkracht 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 leerkrachten, schoolleiders en lerarenopleiders. De inhoud is in eerste instantie gebaseerd op literatuuronderzoek over effectief klassenmanagement. Verder zijn aanvullingen en verduidelijkingen vanuit de praktijk opgenomen.

Indeling van deze leidraad

Deze leidraad begint met een overzicht van 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 groep.
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.

De aanbevelingen over klassenmanagement hangen nauw met elkaar samen; wat je doet op het ene gebied, heeft meestal ook effect op andere onderdelen.[3,4] Wanneer je bijvoorbeeld de les stillegt omdat een leerling door je uitleg heen praat, heeft dit ook gevolgen voor je relatie met andere leerlingen en hun betrokkenheid.

Elke aanbeveling bevat verschillende praktijkvoorbeelden. In de praktijkvoorbeelden laten we leerkrachten en schoolleiders aan het woord. Het gaat om echte casussen die de leden van de leidraadcommissie of collega's uit hun netwerk hebben meegemaakt. Bij elke aanbeveling staan ook tips voor schoolleiders. Deze tips vloeien voort uit de wetenschappelijk onderbouwde aanbevelingen voor leerkrachten.

Voor wie is deze leidraad?

Deze leidraad is allereerst bestemd voor leerkrachten. Dan gaat het om leerkrachten in opleiding, startende leerkrachten, maar ook om meer ervaren leerkrachten, die de kwaliteit van hun omgang met leerlingen willen verfijnen. Daarnaast kunnen schoolleiders en schoolorganisaties in het reguliere primair onderwijs met de aanbevelingen hun voordeel doen. De leidraad brengt verbanden aan tussen de acties van leerkrachten en het beleid van een school. Bijvoorbeeld als een team van leerkrachten regels met elkaar afstemt. Of door schoolbrede interventies om de kwaliteit van de leeromgeving te verhogen.

Startende leerkrachten

Klassenmanagement kan vooral voor startende leerkrachten een uitdaging zijn. Dat zorgt ervoor dat nogal wat startende leerkrachten het beroep verlaten. Dat is jammer, want oefenen met klassenmanagement helpt om in een volgend jaar een productieve leeromgeving te realiseren. Oefenen heeft niet altijd direct effect, omdat het klasklimaat snel stabiliseert. Ander

leerkrachtgedrag, bijvoorbeeld goed gedrag belonen of alerter reageren, leidt dan niet altijd meteen tot het beoogde effect bij leerlingen. Maar volhouden loont. Bedenk dat als het 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 al behoorlijk goed. Maar ook daarna zet de groei vaak door, tot wel tien jaar na het begin van de carrière.[5]

Schoolbrede aanpak

Voor leerlingen is het belangrijk dat verschillende leerkrachten, bijvoorbeeld duoleerkrachten, hen op een vergelijkbare manier benaderen. Dan weten ze waar ze aan toe zijn en wat van hen wordt verwacht. Het helpt ook als bepaalde regels schoolbreed zijn vastgelegd en alle collega's ze naleven. Wanneer bij verschillende leerkrachten 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 leerkrachten. We hanteren 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 als leerkracht een interventie 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 minder effectief. Wanneer je routine opbouwt door met interventies te oefenen, komen ze steeds echter over.

Aan de slag met de aanbevelingen

Bij goed klassenmanagement komt veel kijken. Zeker aan het begin van je loopbaan kan dat overweldigend zijn. We raden je daarom aan om gefaseerd met de aanbevelingen aan de slag te gaan en steeds één aanbeveling of een onderdeel daarvan aan te pakken. Aarzel niet om hulp te vragen bij ervaren collega's of de schoolleiding.

Observeren

Het is nuttig om bij collega's met goed klassenmanagement te observeren. Zo zie je welke strategieën zij inzetten om een productieve leeromgeving te realiseren of met welke oplossingen zij komen om leerlinggedrag bij te sturen. Observeer gericht op specifieke elementen van de aanbevelingen. De volgende situaties zijn daarbij vooral belangrijk: de lesstart, lesovergangen, instructiemomenten, de afsluiting van de les en feedback op leerlinggedrag.

Analyseren

Als je jouw klassenmanagement wilt verbeteren, vraag jezelf dan eerst af wat er aan de hand is. Wanneer je groep rumoerig binnenkomt, kan dat allerlei oorzaken hebben: een ruzie op het schoolplein, het vooruitzicht van een moeilijke toets, enzovoort. Wat je doet, hangt mede af van de oorzaak van de 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 werkvormen passend voor de leerlingen?
- Zijn de regels duidelijk?
- Hoe verklaar ik wat er gebeurt?

Tijdens de les kun je niet altijd deze vragen nalopen; sommige situaties vragen nu eenmaal om direct te handelen. Dan is het goed om er na de les op te reflecteren.

Oefenen en feedback ontvangen

Je kunt je klassenmanagement verbeteren door veel te oefenen. Bedenk na de analyse wat je verder wilt ontwikkelen. Het helpt als je concrete doelen formuleert, waarin je beschrijft wat je in welke context wilt doen. Het is nuttig om een collega of bijvoorbeeld een beeldcoach te vragen je te observeren en je feedback te geven, gericht op de doelen die jij jezelf hebt gesteld. Anderen zien vaak beter hoe het gaat dan jijzelf. Je kunt ook een opname maken met je telefoon en die terugkijken. Of je laat de opname zien aan een collega en vraagt om tips. Verder kan het helpen om je leerlingen om feedback te vragen.

Negatieve spiraal voorkomen of doorbreken

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

Benaderingen van klassenmanagement

De aanbevelingen in deze leidraad zijn gebaseerd op theorieën en onderzoek in vijf verschillende benaderingen van klassenmanagement. Deze zijn te vinden in het eerste *Handbook of Classroom Management*:[6]

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

De benaderingen hebben elk duidelijk een eigen focus. Maar ze overlappen ook, met name bij de reactie op ordeverstoringen.[7] Kennis van de benaderingen biedt je een kader om de aanbevelingen van deze leidraad te plaatsen.

De leerkracht stuurt de leerlingen aan

Wanneer je als leerkracht het leerlinggedrag vooral stuurt door te belonen of te straffen, spreken we van externe controle over leerlinggedrag.[8] Deze benadering van klassenmanagement is deels proactief en deels reactief: je probeert ordeverstorend gedrag van leerlingen te voorkomen, en als dat niet lukt onderdruk je het zo nodig. De benadering is gebaseerd op de leerprincipes van het *behaviorisme*:

- **Positieve bekrachtiging:** wanneer je gewenst gedrag beloont en er positieve aandacht aan besteedt, zijn leerlingen geneigd dit gedrag opnieuw te vertonen. Bijvoorbeeld met een compliment: “Dat heb je goed gedaan!”. Waarbij het wel goed is om aan te geven wát de leerling goed heeft gedaan.
- **Negatieve bekrachtiging:** wanneer je bij gewenst gedrag iets achterwege laat dat onaangenaam is voor leerlingen, zijn ze geneigd dit gedrag opnieuw te vertonen. Bijvoorbeeld: “Wanneer we nu goed en snel opruimen, zijn we niet te laat uit”.
- **Negeren:** leerlinggedrag kun je afremmen of voorkomen door het te negeren. Als je klassikaal ingaat op ordeverstoringen, kunnen leerlingen dat zien als iets positiefs: ze hoeven niet te werken en er gebeurt iets. Om het ongewenste gedrag te laten ophouden, kun je het dan soms beter negeren.
- **Privileges ontnemen:** om gedrag te ontmoedigen, kun je leerlingen iets aangenaams onthouden wat ze normaliter krijgen. Je kunt een leerling bijvoorbeeld bewust geen compliment geven, wanneer deze een goed antwoord door de klas roept zonder de vinger op te steken. Terwijl je dat normaal wél 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 leerlinggedrag. Vanuit zo’n analyse maak je een plan van aanpak voor gedragsverandering van een individuele leerling. Het is nuttig om dit af te stemmen met een kwaliteitscoördinator of met andere collega’s.

Leerlingen sturen zichzelf aan

Als je leerlingen leert om hun eigen gedrag te reguleren en zo proactief een positief leerklimaat probeert te scheppen, werk je aan interne gedragscontrole.[9] Leerlingen leren zo nodig zichzelf te corrigeren en, beter nog, te voorkomen dat ze de orde verstoren. Deze benadering gaat uit van respect voor de autonomie van leerlingen en een positieve mensvisie, en is onverenigbaar met dwang.

Leerkrachten motiveren leerlingen om zich sociaal en aangepast te gedragen. Ze helpen hen om de daarvoor

benodigde normen, waarden en vaardigheden te ontwikkelen. Het gaat daarbij 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.

Een expliciet onderdeel van het curriculum is dat leerlingen sociaal-emotionele vaardigheden ontwikkelen. Deze ontwikkeling ondersteun je als leerkracht door leerlingen na enige instructie te laten oefenen in de dagelijkse praktijk, met feedback, en dit te verbreden naar verschillende situaties. Bij deze training in vaardigheden moet je jouw leerlingen regelmatig herinneren aan het geleerde.

De leerkracht creëert soepele processen

Een leerkracht die de ecologische benadering van klassenmanagement volgt, richt zich op een soepel verloop van het dagelijks werk in de klas.[10] De term ecologie verwijst naar de 'natuurlijke habitat' van het onderwijs: meestal een lokaal met 20 tot 35 leerlingen en een leerkracht.

In de groep gebeuren tegelijkertijd veel verschillende dingen, die niet altijd voorspelbaar zijn. Ze vragen vaak wel om een directe actie of reactie van de leerkracht. In zo'n omgeving zijn regels en routines nodig, die veelvoorkomende processen in de les zo stroomlijnen dat een prettige en effectieve werksfeer ontstaat.

De orde in de les hangt mede af van hoe je het onderwijs en leerproces organiseert. Betrek je als leerkracht de leerlingen bij de lesinhoud? Zijn er voorspelbare regels en routines? Je helpt leerlingen om die in het begin van het schooljaar te ontwikkelen. Ook de inrichting van het leslokaal, zoals de plaatsing van de stoelen en kasten en looppaden zijn van belang: weten alle leerlingen wat er moet gebeuren? Zijn materialen makkelijk beschikbaar zonder andere leerlingen af te leiden? In deze benadering staat centraal hoe leerkrachten afleiding en probleemgedrag voorkomen, niet hoe ze erop reageren.

De leerkracht 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 te onderhouden.[11] Deze benadering heeft zowel proactieve als reactieve elementen. Centraal staat de invloed van jouw gedrag als leerkracht op dat van de leerlingen en omgekeerd. Meer specifiek gaat het om jouw rol in gunstige of problematische interacties met je leerlingen.

Hoe je leerlingen jouw gedrag als leerkracht interpreteren staat voorop, niet wat je intentie is. Non-verbaal gedrag is hierbij belangrijk. Bij interacties kunnen zichzelfversterkende processen optreden. Bijvoorbeeld door vriendelijk gedrag van je leerlingen met vriendelijkheid te beantwoorden; dat kan leiden tot een prettige sfeer in de les en een goede relatie met je leerlingen.

Kenmerkend voor wanordelijke situaties in de groep zijn vaak escalerende interacties met wederzijdse vijandelijkheid. Als je bijvoorbeeld onvriendelijk reageert op ordeverstorend gedrag van een leerling, kan die leerling zich nog meer gaan misdragen.
In deze benadering is het hoofddoel om zulke escalaties te voorkomen.

De leerkracht 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.[12] Lessen moeten leerlingen uitdagen om mee te doen. Omgaan met problematisch leerlinggedrag krijgt in deze benadering weinig aandacht: als de taken van leerlingen aansluiten bij hun behoeften en wensen, hebben ze weinig aanleiding om problematisch gedrag te vertonen of de orde in de les te verstoren. Hoe je dat vormgeeft verschilt per vak. Vakdidactiek is daarbij een belangrijk element, maar dat valt buiten het kader van deze leidraad.



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

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 groep

Klassenmanagement is gemakkelijker als je een goede band hebt met de groep als geheel en met de individuele leerlingen. Door voortdurend te werken aan een goede relatie met je leerlingen, zorg je voor een positief klasklimaat. Bij een goede relatie hoort dat de leerlingen jou zien als betrokken, begripvol, duidelijk en gezaghebbend.[13]

"Elke schooldag sta ik 's ochtends bij de deur om alle leerlingen te begroeten. Met een hand of high-five maak ik met alle kinderen contact. Ik vraag hen hoe het gaat en zeg wat ze kunnen doen om de dag goed te beginnen. Laatst had een leerling onderweg naar school ruzie gekregen met haar zus. We bespraken wat er was gebeurd en waarom het conflict was ontstaan. Het gesprek hierover luchtte de leerling op, waardoor die weer op een positieve manier in de groep aanwezig kon zijn. Ook als kinderen iets leuks te vertellen hebben, kunnen ze dit even kwijt. Daarna kunnen zij zich vaak weer beter concentreren."

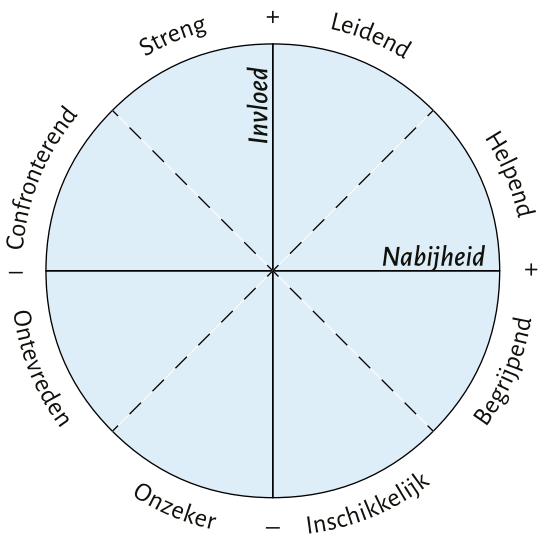
Je kunt een veilig klasklimaat scheppen door je betrokken en begripvol op te stellen en tegelijkertijd duidelijk te zijn en hoge verwachtingen van je leerlingen te hebben.[14] Leerlingen weten dan waar ze aan toe zijn, welk gedrag van hen wordt verwacht en dat ze kunnen rekenen op hulp als ze die nodig hebben. Daardoor voelen ze zich veilig en kunnen ze zich sociaal-emotioneel en cognitief goed ontwikkelen. Bij leerkrachten die dit goed kunnen, lijkt het klassenmanagement vaak vanzelf te gaan. Maar ook zij zetten 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.[15] Invloed beschrijft in hoeverre jij als leerkracht 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 leerkrachten 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 leerkracht 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 leerkrachtgedrag[16]



Voor een goede relatie is het belangrijk dat leerlingen jou zien als een leerkracht met veel invloed en veel nabijheid.[17,18,19] Als leerkrachten zich vooral gedragen binnen de rechterbovenhoek van de cirkel, ontstaan wenselijke relaties. Dan zien leerlingen je als betrokken, begripvol, duidelijk en gezaghebbend.

De culturele context van de school en achtergrond van leerlingen bepaalt mede welk gedrag daar specifiek bij hoort.[20,21] Hoe leerlingen jouw gedrag interpreteren en jij het gedrag van jouw leerlingen, is dus ook afhankelijk van jullie culturele en etnische achtergrond.[22] Zo zien leerlingen met een niet-westerse achtergrond hun leerkrachten over het algemeen als invloedrijker dan andere leerlingen. Het is belangrijk om je hiervan bewust te zijn.[23]

Betekent dit dat je als leerkracht altijd de leiding moet hebben en altijd vriendelijk moet zijn? Dat is zeker niet het geval. Het beeld dat leerlingen van jou als leerkracht 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 leerkrachten dat ze vooral aardig moeten zijn tegen leerlingen. Ze tonen veel nabijheid en nemen weinig invloed. Andere leerkrachten hebben juist het idee dat het vooral belangrijk is om streng te zijn, en dus veel invloed te nemen en weinig nabijheid te tonen.

Gezellig of gezag?



"Als lerarenopleider begeleid ik veel eerstejaars studenten en bezoek ik hun stagescholen. Ik zie vaak dat zij tijdens hun eerste stage graag aardig gevonden willen worden. Deze studenten zoeken nabijheid: ze spelen mee, tonen interesse en nemen de houding van 'een vriend' aan. Meestal merken ze al snel dat ze daardoor invloed verliezen, omdat ze niet duidelijk genoeg durven te zijn. In de studiebegeleiding bespreken we dan de vraag: hoe zorg ik dat kinderen naar mij luisteren en mij als leerkracht zien? Daarbij komt de balans van nabijheid enerzijds en leidende invloed anderzijds aan bod. Studenten zeggen dat ze het lastig vinden om duidelijk te zijn zonder onaardig te worden. Ze zijn bang dat kinderen hen niet vriendelijk genoeg meer vinden.

In de tweede stage pakken studenten dit vaak bewust anders aan en zoeken ze naar een betere balans. Dat lukt meestal snel, omdat ze hebben gezien wat wel en niet werkt. De leeftijdsgroep kan hierin ook een rol spelen.

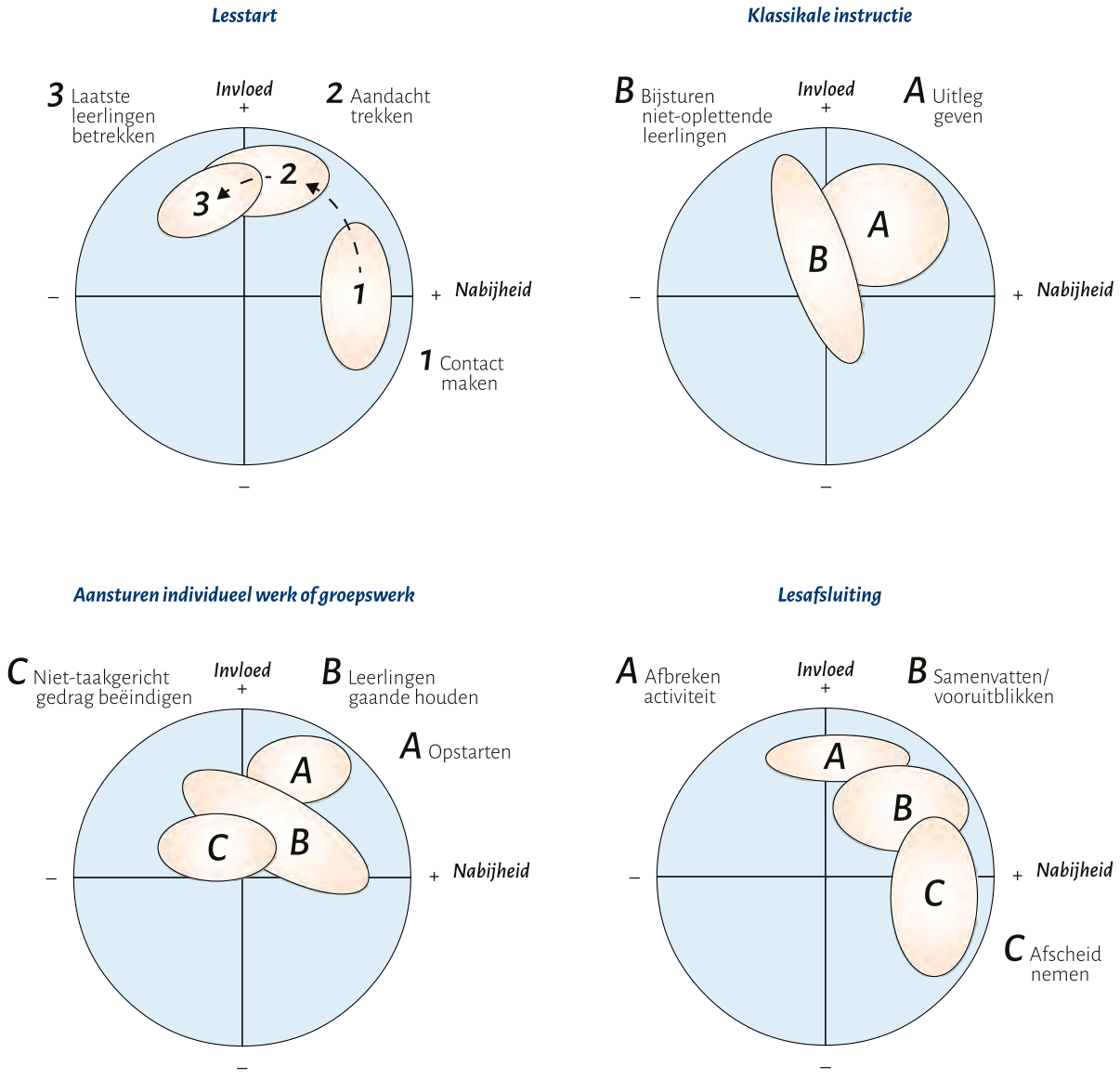
Zo begeleidde ik een student die begon in groep 8 en zich bijna een leeftijdsgenoot voelde. Dat zorgde voor veel nabijheid, maar ging ten koste van zijn invloed: leerlingen zagen hem als vriend, niet als leerkracht. In zijn tweede stage, in groep 5, vond hij beter de balans. Hij was veel ouder dan deze kinderen en kon hier goed oefenen om interesse te tonen en mee te spelen, terwijl hij tegelijkertijd zijn leiderschapsrol kon bewaken."

1.2 Stem je gedrag af op de situatie in de groep

Leerlingen vormen zich vooral tijdens klassikale lesmomenten een beeld van de invloed die jij hebt als leerkracht. Jouw nabijheid bepalen ze vaak aan de hand van een-op-eengesprekken tijdens de les. De setting en het moment van de les vragen om specifiek leerkrachtgedrag. Zo zul je tijdens de klassikale 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 leerkrachtgedrag past bij enkele veelvoorkomende situaties.[24] 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 leerkrachtgedrag per situatie[25]

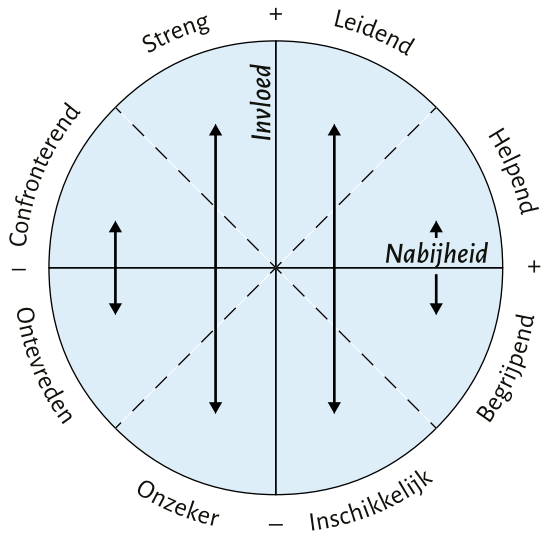


1.3 Wees je bewust van het effect van jouw gedrag op je leerlingen

Leerlingen interpreteren het gedrag van de leerkracht en reageren daar vervolgens op. Vaak doen zij dit op een bepaalde manier: jouw gedrag lokt dus bepaald leerlinggedrag uit. Dit noemen we complementair reageren (zie Figuur 3).

Als jij veel invloed vertoont, zijn de leerlingen over het algemeen geneigd tot volgend gedrag (weinig invloed). Maar als jij aarzelend of onzeker voor de groep staat, nemen je leerlingen vaak meer ruimte.[26] Bij nabijheid roept het gedrag van de leerkracht juist vergelijkbaar gedrag op van de leerlingen: als jij vriendelijk bent, reageren je leerlingen over het algemeen ook vriendelijk. Ben jij confronterend, dan reageren de leerlingen vaak onvriendelijk.

Figuur 3. Complementariteit weergegeven in de interpersoonlijke cirkel voor leerkrachtgedrag[27]



1.4 Zet complementair gedrag gericht in

Complementariteit gericht inzetten om een relatie op te bouwen met je leerlingen, is kansrijk.[28] Denk daar bij de voorbereiding van je lessen al over na: als je wilt dat leerlingen naar jou luisteren en doen wat je zegt, dan moet je de leiding nemen. Hiermee vertoon je gedrag dat veel invloed heeft, waardoor leerlingen, volgens het principe van complementariteit, inschikkelijk gedrag gaan vertonen. 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.

Door gebruik te maken van complementariteit kun je anticiperen op het gedrag van je leerlingen. Het is een vorm van verwachtingsmanagement. Als je ontevreden bent of je leerlingen ergens mee wilt confronteren, dus weinig nabijheid toont, 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 te vermijden. Wanneer een leerling boos op je is, kun je complementair reageren door 'professioneel boos' te worden. Op zich kan dit zinvol zijn. Maar de kans is groot dat de leerling hierop weer boos reageert, met het risico dat de situatie escaleert. Soms kun je in zo'n geval dus beter vragen waar de boosheid van de leerling vandaan komt en met meer nabijheid reageren.[29]

De leerkracht als spiegel

"Als leerkracht ben je een spiegel voor je leerlingen. Ben je aan het mopperen, dan krijg je chagrijnige leerlingen en kom je in een neerwaartse spiraal terecht. Ik probeer dus een positieve instelling te hebben. Ik zeg minder vaak nee en geef alternatieven. Als een leerling bijvoorbeeld buiten de klas op de gang of het leerplein wil werken, dan kan het antwoord zijn: 'Ja, als je eerst deze som zelfstandig in de klas afmaakt.'"

Gewenst en verwacht leerlinggedrag

Via het principe van complementariteit kun je in je lesvoorbereiding aandacht besteden aan gewenst en verwacht leerlinggedrag. Stel jezelf de volgende vragen:

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

Zo kun je per werkvorm bedenken hoe invloedrijk jouw gedrag moet zijn: pak je een leidende of een meer coachende rol?

Wil je jouw gedrag als leerkracht in kaart brengen met de interpersoonlijke cirkel? Bijvoorbeeld om te weten hoe je vriendelijk kunt reageren op ongewenst leerlinggedrag? Het boek *Klassenmanagement vanuit een interpersoonlijk perspectief* bevat een lijst met oefeningen die je helpen om jouw klasklimaat te analyseren en te bouwen aan een goede relatie met je leerlingen. In het boek staan ook oefeningen en tools om complementair gedrag in je lessen te analyseren.

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

1.5 Bouw aan relaties met individuele leerlingen

Door een nabije relatie op te bouwen met je leerlingen, accepteren zij jouw invloed als leerkracht.[30] 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.[31,32] Ook kun je bijvoorbeeld elke week drie kleine contactmomenten inplannen met leerlingen die je nog niet zo goed kent. Geef je les aan jonge kinderen? Speel dan in de pauze of tijdens een spelmoment eens met hen mee. Ook gesprekjes met de ouders of verzorgers van je leerlingen kunnen waardevol zijn om hen beter te leren kennen.

Het is daarnaast effectief om aan het begin van de schooldag bij de deur te staan en leerlingen welkom te heten.[33] Verder ondersteunen kleine uitingen van waardering een goede relatie.[34] Geef bijvoorbeeld een compliment over hoe ver een leerling is gekomen tijdens het zelfstandig werken.

Als de relatie toch (kort) verstoord raakt, is het belangrijk die weer te repareren.[35] 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 aanbeveling 6).

Leerlingen bij binnenkomst begroeten

Als je leerlingen begroet als ze het klaslokaal binnenkomen, heeft dit een gunstig effect op hun gedrag en betrokkenheid bij de les, blijkt uit onderzoek op middelbare scholen in de Verenigde Staten.[36] Dit geldt zeker voor leerkrachten die nog moeite hebben met het gedrag van hun leerlingen of om hen te betrekken bij de les. Je leerlingen begroeten is een manier om een band met je leerlingen te kweken of deze te verstevigen. Er is geen aanleiding om te veronderstellen dat dit niet geldt in het primair onderwijs.

Een begroeting kan uit onderstaande vier elementen bestaan. Een combinatie van deze elementen blijkt te leiden tot minder storend gedrag en een grotere betrokkenheid bij de les:

1. Door de leerling te begroeten, brengt de leerkracht een positieve verbinding met de leerling tot stand. Je kunt dit doen door de leerling bij naam te noemen ("Goedemorgen Tom!") of een hand te geven. Door iets te vragen kun je interesse in de leerling tonen: "Hoe ging je wedstrijd afgelopen weekend, Josephine?" Door een begroeting bij de deur heet je jouw leerlingen welkom in je lokaal.
2. Tijdens de begroeting benoemt de leerkracht verwacht gedrag. Tegen een leerling die met een pet op de klas inloopt, kun je bijvoorbeeld zeggen: "Pet en jas hangen we aan de kapstok." Of tegen de leerling met een halve boterham in haar mond: "We hebben afgesproken dat we eten in de pauze."
3. De leerkracht kan kort iets bemoedigends zeggen tegen leerlingen die de vorige dag verstorend gedrag vertoonden. Bijvoorbeeld: "Ik weet zeker dat het jou gaat lukken om deze keer goed mee te doen."
4. De leerkracht kan een compliment geven aan leerlingen die het gewenste gedrag laten zien: "Wat fijn dat jullie rustig binnenkomen." Zo'n compliment kan leerlingen stimuleren het gedrag te blijven vertonen en kan andere leerlingen aanzetten om hetzelfde gedrag te vertonen.

Leidraad Leerkracht-leerlingrelaties

Lees hoe je goede een-op-eenrelaties opbouwt met de leerlingen in jouw groep en hoe je herstelgesprekken voert in de leidraad *Leerkracht-leerlingrelaties in het primair onderwijs*.

www.onderwijskennis.nl/leidraad/gedrag-po

Tips voor schoolleiders

- Zorg dat leerkrachten en leerlingen voldoende tijd krijgen om elkaar aan het begin van het jaar te leren kennen om een goede band met elkaar op te bouwen. Ruim ook voldoende tijd in voor het contact met ouders of verzorgers.
- Maak schoolbrede afspraken over de omgang tussen leerkracht, leerlingen en ouders of verzorgers. Bijvoorbeeld over het al dan niet gebruiken van persoonlijke social-mediakanalen.



1 Werk voortdurend aan een goede relatie met de groep

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

Klassenmanagement is gebaat bij duidelijke regels en routines. Bijvoorbeeld over hoe laat de les begint en waar de leerlingen hun lesmaterialen bewaren. Zulke regels en routines zorgen ervoor dat leerlingen zich positief kunnen ontwikkelen.[37] Maar hoe maak je goede afspraken met je leerlingen? En hoe zorg je ervoor dat ze zich aan die afspraken houden?

"In plaats van direct om stilte te vragen, gebruik ik de routine 'Ready – Set – Focus!' Bij 'Ready' ruimen de leerlingen hun spullen op en gaan ze zitten. Bij 'Set' leggen ze hun handen op tafel en kijken naar het bord. En bij 'Focus' is het volledig stil en kijken alle ogen naar mij. We hebben dit ingeoefend als een spel: hoe snel zijn we samen 'startklaar'? Het duurde niet lang voor het een gewoonte was. Nu hoef ik nauwelijks nog in te grijpen. Soms laat ik een leerling de cue geven, dan zijn ze extra gemotiveerd."

Op school gelden regels en maak je als leerkracht afspraken met je groep. Dat kunnen formele regels zijn, zoals over de lestijden. Daarnaast gelden in een klas allerlei impliciete of ongeschreven regels, bijvoorbeeld dat leerlingen bij binnenkomst meteen hun spullen pakken en beginnen te lezen. Wanneer je bepaalde processen steeds op dezelfde manier laat verlopen, creëer je routines. Duidelijke regels, routines en verwachtingen maken klassenmanagement gemakkelijker.[38]

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 dag bestaat meestal uit een aantal min of meer vaste onderdelen, zoals de binnenkomst in het lokaal, instructie door de leerkracht, zelfstandig werken en werk klassikaal nabespreken. Al die onderdelen hebben hun eigen regels en gebruiken. Sommige regels gelden altijd, zoals anderen laten uitpraten. Andere regels horen bij een specifiek lesonderdeel, bijvoorbeeld: bij zelfstandig werken ben je stil.

Volgens de ecologische benadering zijn lesonderdelen te zien als een specifieke context waarin je bepaald gedrag van je leerlingen verwacht.[39] In de context van klassikale instructie bijvoorbeeld zijn de leerlingen stil als jij aan het woord bent. Als leerlingen in groepjes werken, mogen ze juist wel onderling overleggen.

Maak voor een goede relatie met je leerlingen duidelijk wat jij van hen verwacht bij een bepaald lesonderdeel.[40] Leg daarbij ook uit wat het nut is van een specifieke regel. Als leerlingen niet alleen de regels kennen maar ook begrijpen waarom deze belangrijk zijn, houden ze zich er beter aan.[41]

Goede regels zijn positief en specifiek geformuleerd. Ze beschrijven dus gewenst, en geen 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'.

Leerlingen houden zich waarschijnlijk beter aan de regels als je ze tot maximaal zeven beperkt.[42] Meer regels kunnen veel leerlingen moeilijk onthouden.[43,44] Ook voor jou als leerkracht is een beperkt aantal regels beter behapbaar en te handhaven. Er zijn aanwijzingen

dat het effectief is om, als leerlingen zich niet aan de regels houden, hen te wijzen op de regel én de consequenties.[45,46,47] Kijk hiervoor ook bij aanbeveling 6.

2.2 Betrek leerlingen bij het maken van regels

Je kunt leerlingen laten meedenken over de regels die gelden in de groep en op school. Dit past goed bij de benadering van de interne gedragscontrole. Een goed moment hiervoor is het begin van het schooljaar, als je jouw leerlingen leert kennen.

Als je met de leerlingen de regels hebt opgesteld, kun je deze daarna af en toe samen evalueren: zijn het nog steeds de goede regels? Lukt het iedereen om zich aan de regels te houden? Wat kan daarbij helpen? Er zijn eerste aanwijzingen dat samen regels maken leidt tot minder ordeverstorend gedrag.[48] Zo kun je ervoor zorgen dat leerlingen de regels (nog) beter opvolgen en meedoen in de les.[49,50]

2.3 Leer de regels aan en ontwikkel routines

Nadat je de regels hebt opgesteld, moeten leerlingen nieuwe regels expliciet leren.[51,52] Het kost tijd voordat leerlingen zich aan nieuwe regels 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 regelmatig.[53]

Regels en routines vragen het hele jaar aandacht. Je kunt dit natuurlijk doen door de regels steeds aan je leerlingen te vertellen. Maar je kunt de afspraken bijvoorbeeld ook ophangen in het lokaal. Vooral kleuters en jonge leerlingen kunnen houvast hebben aan pictogrammen. De leerkracht kan hen ook helpen de regels te herinneren in de vorm van een liedje. Van oudere leerlingen mag je meer eigenaarschap verwachten.[54] Je kunt hen leren wat de regels zijn door regelmatig voorbeelden te delen van gewenst en ongewenst gedrag.[55]

Regels en routines kun je het best stapsgewijs aanleren:[56,57]

1. Je introduceert de regel of de routine.
2. Je oefent ermee en begeleidt leerlingen daarbij.
3. Ten slotte bekrachtig je wanneer leerlingen het goed doen.

Zie het voorbeeld aan het begin van deze aanbeveling, waar de leerkracht leerlingen een manier aanleert om na een pauze of bij een lesovergang zich weer te focussen op een nieuw onderdeel.

Een nieuw schooljaar



"Essentieel voor een goed klassenmanagement vind ik 'passende groepsroutines' als basis voor alles. Welke routine passend is hangt af van de groep. Van mij als leerkracht vraagt het om duidelijkheid, consequent handelen én flexibiliteit waar nodig.

Ieder jaar ga ik daarom in de eerste weken van het schooljaar op zoek naar wat past bij de groep waarmee ik dan werk. Hoeveel vrijheid geef ik de leerlingen? Welke afspraken horen daarbij en hoe hanteer ik die? Hoe start ik de dag? Wat zijn duidelijke afspraken over puntenslijpen, plaatsing van de lesmaterialen, enzovoort?

De groep die ik dit jaar heb, wil 's ochtends direct starten. Voor schooltijd staan we even op het schoolplein. Dan kunnen de leerlingen al veel delen. Daardoor kunnen we snel aan de slag, wat de onderwijstijd verhoogt. Aan het einde van de dag zijn de leerlingen vaak moe en krijgen ze van mij wat meer 'lummeltijd'. Dan is er bijvoorbeeld ruimte voor persoonlijke gedachten en verhalen."

Leer van je collega's en van je leerlingen

Hoe leer je de groep routines aan? Belangrijk is om deze stap voor stap te introduceren, en niet allemaal tegelijk.

Collegiale consultatie kan in dit verband zinvol zijn: ga eens kijken bij collega's hoe zij regels, afspraken en routines hanteren. Met welke routine krijgen zij iedereen stil? Nodig collega's of een schoolleider ook uit om bij joú te kijken. Je kunt collega's vragen om jouw les of een deel ervan gericht te observeren aan de hand van een specifieke vraag of met een observatieschema. Ga daarna met elkaar in gesprek. Lees hier hoe je dat kunt doen:

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

Ten slotte kun je ook je leerlingen zelf om feedback vragen. Er bestaan verschillende wetenschappelijk onderbouwde vragenlijsten en tools waarmee je feedback kunt krijgen op jouw les. Bijvoorbeeld de 'impacttool'.

www.impactoponderwijs.nl

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

Als je wilt dat je leerlingen de regels naleven 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.[58,59,60] Als je 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 leerkracht 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.[61] 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 van hen wordt verwacht. Schoolbrede regels kunnen zorgen voor duidelijkheid en jou als leerkracht helpen. Als je een groep draait met een duoleerkracht die andere regels en verwachtingen heeft, doet dat een beroep op het aanpassingsvermogen van leerlingen. Met schoolbrede afspraken staan de regels minder ter discussie en zijn leerlingen gewend zich aan die regels te houden; dat doen ze immers ook tijdens de gymles en als ze buiten spelen.

Verschillende programma's zetten in op een combinatie van schoolbrede activiteiten en regels. Er zijn eerste aanwijzingen dat sommige van deze programma's, die vooral gericht zijn op sociaal-emotionele vaardigheden, positieve effecten hebben.[62] In Nederland geldt dat bijvoorbeeld voor de programma's Kanjertraining en Rots en Water.[63,64] Het geldt ook voor het Programma Alternatieve Denkstrategieën (PAD), dat we in het kader *PAD: een effectief programma op schoolniveau* (pagina 26) uitgebreider bespreken.[65]

PAD: een effectief programma op schoolniveau

Het Programma Alternatieve Denkstrategieën (PAD) is een sterk onderbouwde en effectieve aanpak, die scholen kunnen inzetten om gedragsproblemen van leerlingen te voorkomen.[66] Het schoolbrede programma is gericht op de sociaal-emotionele competenties van leerlingen. Zij voeren groepsgewijs 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 een probleem constructief oplossen?

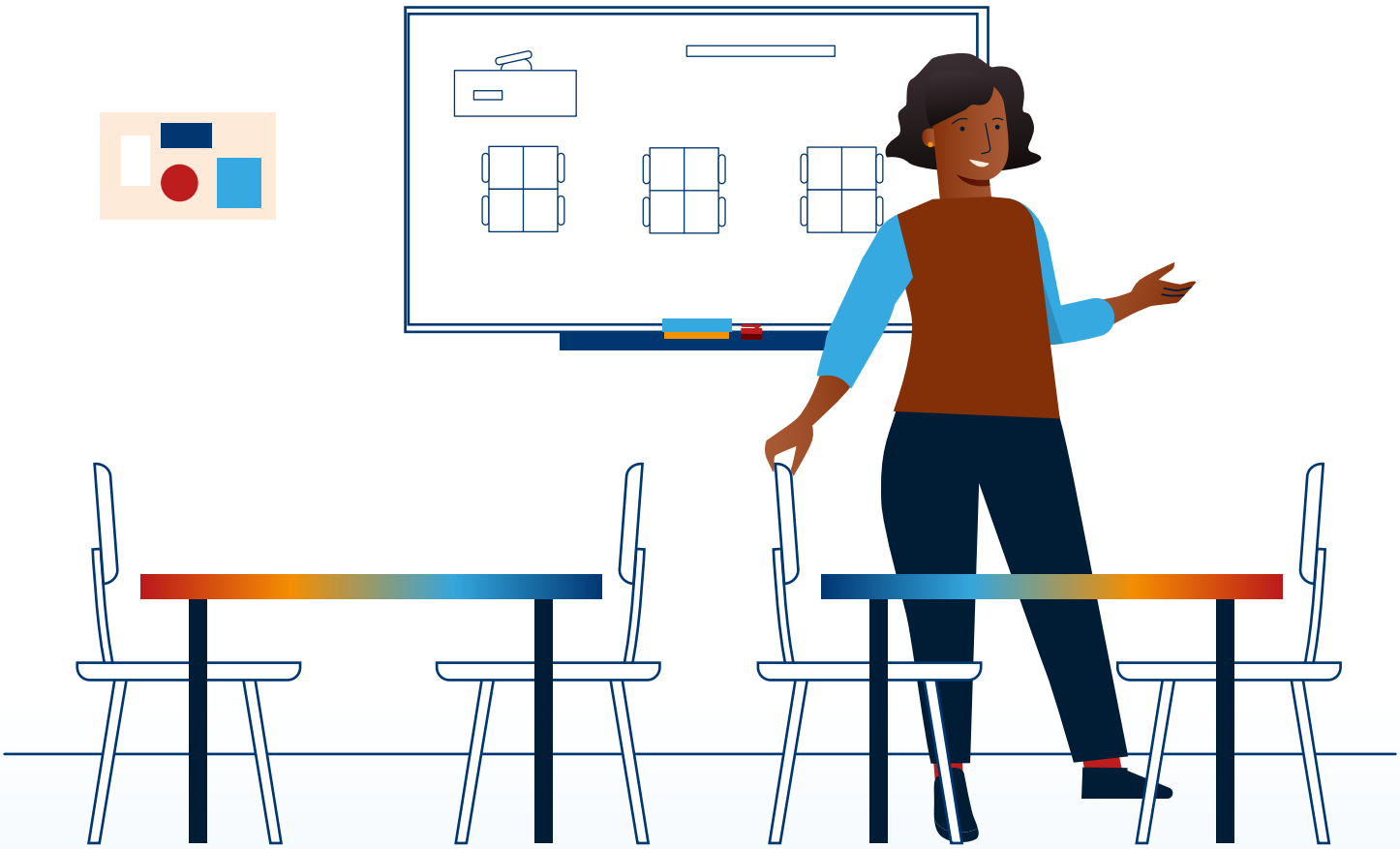
Uit onderzoek naar PAD blijkt dat dit programma eraan bijdraagt dat leerlingen hun eigen emoties beter begrijpen en minder storend gedrag vertonen.[67] Leerkrachten die werken met dit programma zeggen minder gedragsproblemen van leerlingen te ervaren. Hierdoor hebben ze meer tijd voor de lesstof.

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 samen met het team schoolbrede procedures, regels en afspraken.
- Zorg dat leerkrachten deze procedures, regels en afspraken handhaven.
- Maak regels en procedures zichtbaar in de school.
- Overweeg een effectief programma zoals de Kanjertraining of PAD (zie kader *PAD: een effectief programma op schoolniveau*) om storend leerlinggedrag en gedragsproblemen te verminderen.



1 Werk voortdurend aan een goede relatie met de groep
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

Een goed ingericht lokaal zorgt ervoor dat je lessen soepeler verlopen. Zo zijn de eigenschappen en inrichting van het klaslokaal van invloed op hoe de groep functioneert.[68] Door tafels en stoelen op een bepaalde manier te plaatsen kun je benadrukken welk didactisch proces vooropstaat. Het loont dus om als leerkracht aandacht te hebben voor de inrichting van je klaslokaal. Daar bestaan verschillende strategieën voor, die we hierna zullen toelichten.

"Sinds een aantal jaren ben ik me bewust van wat zich allemaal op de tafels van de leerlingen bevindt. De regel is: de tafels moeten leeg zijn als de leerlingen er niet aan werken. Na de pauze starten we dus altijd met lege tafels, zonder broodtrommels en verpakkingen. Het werkt voor mij heel goed, ik merk dat de kinderen en ook ikzelf er echt rust van krijgen. De lesopstart verloopt soepeler als er geen spullen meer op tafel liggen."

De eigenschappen en inrichting van het klaslokaal en waar je de leerlingen in het lokaal plaatst, hebben volgens de ecologische benadering invloed op hoe de groep functioneert.[69,70,71] Wanneer je aan het begin van het schooljaar je lokaal inricht, denk dan aan het gedrag dat je wilt zien van leerlingen: hoe kun je dit gedrag het best stimuleren?

Door de tafels op een bepaalde manier neer te zetten kun je bepaalde werkvormen ondersteunen en de leerlingen bijvoorbeeld meer laten overleggen of juist stil laten werken. Ook waar de kasten staan, waar de werkboeken en andere spullen liggen die de leerlingen tijdens de lesdag nodig hebben, zijn van invloed op een soepel verloop van de les.

3.1 Kies een inrichting die stimuleert om te leren zonder afleiding

De inrichting van een klaslokaal kan leren bevorderen of belemmeren.[72] De volgende zeven factoren spelen een rol bij de inrichting van je klaslokaal:

Aangename atmosfeer

1. **Licht:** veel daglicht zonder direct zonlicht en elektrische verlichting van hoge kwaliteit.
2. **Temperatuur:** een eigen thermostaat in het klaslokaal waarmee je de temperatuur kunt aanpassen. Indien nodig een goede zonwering.
3. **Luchtkwaliteit:** een grote ruimte met grote ramen op verschillende hoogtes. Ventilatiemogelijkheden voor verschillende omstandigheden.

Eigenaarschap

4. **Een eigen plek:** stoelen en tafels van hoge kwaliteit. Een klaslokaal dat samen met leerlingen is ingericht, of één muur versierd met werk van de leerlingen, kan ervoor zorgen dat leerlingen denken: 'Dit lokaal is ook van mij'.
5. **Flexibiliteit:** kinderen kunnen leren op verschillende plekken. Gevarieerde hoeken voor jonge kinderen en grotere, eenvoudige ruimtes voor oudere leerlingen. Goed begrensde leerzones die passen bij de werkvormen voor de verschillende leeftijden, met een groot stuk wand waar telkens ander leerlingwerk kan hangen.

Leren stimuleren

6. **Complexiteit:** de inrichting van het klaslokaal en de decoraties inspireren om te leren en werken, zonder de leerlingen af te leiden. Bijvoorbeeld één muur met werk van de leerlingen, vakgerelateerde posters of ezelsbruggetjes. De andere muren of ramen zijn leeg.
7. **Kleuren:** witte muren en een accentmuur met levendige, lichte kleuren. Fellere kleuren kunnen accenten zijn op het meubilair en de displays.

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

Je kunt een klaslokaal in de loop van de dag op verschillende manieren gebruiken. Elke activiteit of werkvorm vraagt om een eigen inrichting en materialen. Leerlingen bewegen zich daarbij door het lokaal – en jij ook. Het kan helpen om in gedachten een les te doorlopen en te bedenken hoe iedereen zich bij de opeenvolgende onderwijsactiviteiten door het lokaal beweegt: wat is nodig voor bepaalde werkvormen? Welke inrichting en welke materialen?

In een klaslokaal met beperkte ruimte en veel leerlingen kan het lastig zijn om te zorgen voor voldoende beweegruimte en flexibiliteit. Denk goed na over het meubilair en de materialen die nodig zijn bij de les.[73] Moeten die allemaal in je lokaal zijn of kunnen kasten bijvoorbeeld op de gang of naar een gemeenschappelijke opslagruimte? Voor een soepel verloop van de lessen is het wenselijk dat er ruimte is om meubels te verplaatsen, naar gelang de verschillende werkvormen.[74]

Houd rekening met hoe jij door het lokaal beweegt tijdens de verschillende momenten van de les. Bijvoorbeeld tijdens de extra instructie aan een kleine groep leerlingen of als je een ronde maakt door het lokaal. Denk ook aan de lesovergangen. Welke looppaden hebben je leerlingen dan nodig? Zorg voor soepele lesovergangen doordat leerlingen zich bij het opruimen makkelijk door het lokaal kunnen bewegen, waardoor spullen snel weer op de juiste plek liggen.[75]

Een plek om te landen



"Ik vond het altijd rommelig dat de leerlingen bij binnenkomst in het lokaal direct tegen tafels en stoelen aanliepen. Nu heb ik bij de ingang een open ruimte gemaakt. Daar kunnen kinderen eerst rustig binnenkomen, mij begroeten en even landen. Pas daarna gaan ze naar hun plek. Het zorgt voor veel meer rust bij de start van de dag, zowel bij hen als bij mij. Ook heb ik in mijn lokaal een duidelijk looppad gemaakt naar de kast met materialen, de nakijktafel en het digibord. Dat lijkt misschien klein, maar het voorkomt veel geduw en getrek. Ik kan makkelijk bij elk groepje komen om vragen te beantwoorden. De rust die dat geeft, zie je terug in hoe snel we kunnen schakelen tussen verschillende activiteiten."

3.3 Kies een tafelopstelling die past bij de lesdoelen

Met de opstelling van de tafels en stoelen benadruk je welk didactisch proces voorop staat en welk gedrag je van de leerlingen verwacht. Zo kan de ene opstelling interactie tussen leerlingen uitlokken en de andere deze juist beperken. Bedenk welk gedrag je wilt zien van je leerlingen tijdens een les of lesonderdeel en pas de inrichting van het lokaal of de tafelopstelling daarop aan – voor zover haalbaar.

Plaats bij de opstelling van de tafels, hoeken en materialen het perspectief van de leerlingen centraal en niet jouw perspectief als leerkracht. Dus: hoe zit een leerling in jouw lokaal, wat ziet deze wel en niet, hoeveel wordt rondom de leerling bewogen, enzovoort.

Busopstelling

Door leerlingen in rijen te plaatsen, waarbij ze allemaal naar jou en het bord kijken, benadruk je jouw centrale positie tijdens de les. Je zorgt er daarmee voor dat de leerlingen jou goed kunnen volgen én dat jij de leerlingen goed kunt zien. Deze zogenoemde 'busopstelling' is vooral effectief tijdens instructiemomenten en als leerlingen individueel aan een taak moeten werken.

In deze opstelling laten leerlingen meer taakgericht en minder ordeverstorend gedrag zien.[76] Dit geldt vooral voor leerlingen die snel zijn afgeleid.

In de busopstelling ligt de focus op de leerkracht; leerlingen zijn daardoor minder snel geneigd hun eigen ideeën en gedachten te opperen.[77] In een bus-opstelling stellen vooral de leerlingen vooraan of in de middelste rijen vragen.[78] Leerlingen achterin kunnen soms moeilijk bij de les blijven, omdat ze ver van de leerkracht af zitten. Ze kunnen ook zorgen voor verstoring. Gebruik deze opstelling dus vooral bij activiteiten waarin je zicht moet hebben op het leerproces van leerlingen. En probeer de leerlingen achterin actief bij de les te betrekken, bijvoorbeeld door hen een beurt te geven of door te werken met wisbordjes (zie aanbeveling 4).

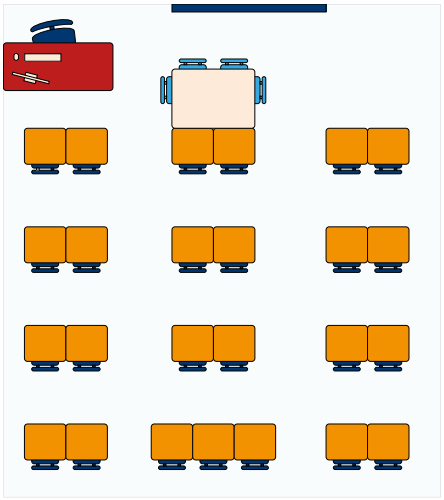
De kring

Bij een opstelling in een kring zijn leerlingen eerder geneigd om interactie aan te gaan met elkaar en met de leerkracht. Leerlingen die in een (halve) cirkel zitten en direct zicht hebben op de leerkracht, stellen meer vragen dan in de busopstelling.[79] In deze vorm kan de leerkracht de leerlingen of juist het bord meer centraal stellen. De leerlingen achterin storen minder, omdat iedereen heel goed zichtbaar is.[80] Een kringopstelling leent zich voor gesprekken met leerlingen, bijvoorbeeld om onderhuidse spanningen te bespreken en op te lossen.[81]

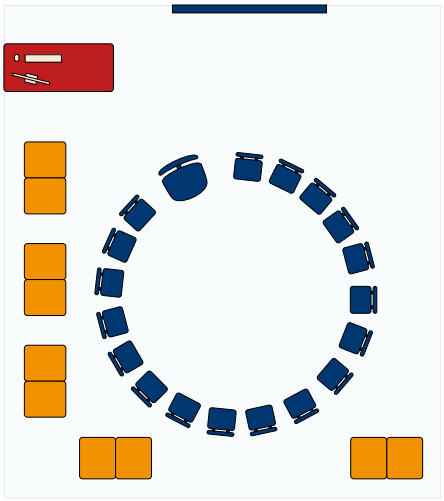
Groepjes

Een opstelling in groepjes werkt goed als het leerproces meer gebaat is bij samenwerking tussen de leerlingen of wanneer zij vragen moeten stellen aan de leerkracht.[82,83] In deze opstelling staan leerling-activiteiten centraal en moedig je samenwerking, discussie en interactie tussen de leerlingen aan.

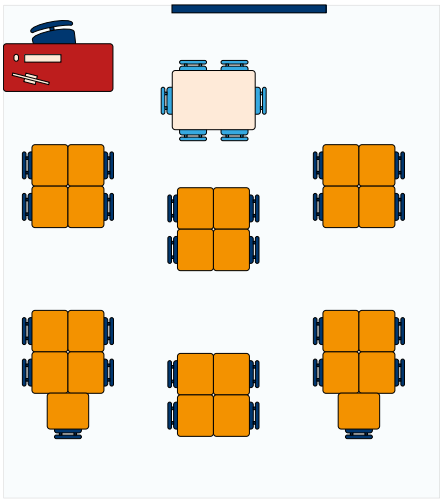
Figuur 4. Busopstelling



Figuur 5. De kring



Figuur 6. Groepjes



3.4 Plaats leerlingen zo dat het past bij je onderwijsdoelen

De plaats en groepering van leerlingen hangt af van de doelen die leerkrachten hebben met de les.[84,85] Een doordachte plaatsing van de leerlingen in de klas kan een positief effect hebben op hun gedrag, hun resultaten en op de sociale verhoudingen in de groep.[86,87]

Je kunt hierbij rekening houden met de verschillende factoren:[88]

- **Fysieke kenmerken:** de lengte van leerlingen kan een rol spelen als alle leerlingen goed zicht moeten hebben op het bord en de leerkracht.
- **Het prestatieniveau:** over het algemeen leren leerlingen die vooraan zitten meer, waarschijnlijk omdat het contact met de leerkracht voorin beter is.[89] 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 de sociale positie van bepaalde leerlingen in de groep te verbeteren, kun je rekening houden met hun onderlinge relaties (zie het kader *Groepsdynamiek*). Door leerlingen die elkaar minder mogen dichter bij elkaar te zetten, kun je ervoor zorgen dat zij elkaar aardiger gaan vinden. Zo kunnen minder populaire leerlingen beter in de groep komen te liggen.[90]
- **Gedragskenmerken:** leerlingen die achteraan in het lokaal zitten hebben vaker de neiging om met elkaar te praten dan leerlingen vooraan.[91] Vanuit het oogpunt van taakgerichtheid kan het dus zinvol zijn om leerlingen die vaak storend gedrag laten zien vooraan te zetten. Je kunt dan 'klein' ingrijpen (zie ook aanbeveling 6).

Inrichting van de kleuterklas



"Voor de start van het schooljaar dacht ik altijd heel goed na over mijn klasindeling. Waar gaan we een kring maken? Kunnen de kinderen zelf met hun kruk naar de tafels lopen en gemakkelijk weer terug in de kring komen zitten na het spelen? Ik richt hierbij de hoeken in mijn lokaal zo in dat kinderen zelfstandig keuzes kunnen maken. Knutselmateriaal, boeken en rekenmaterialen zijn zichtbaar en op kindhoogte. Op de lades heb ik foto's geplakt van wat er in zit. De kinderen hoeven mij dit daardoor niet steeds te vragen. Het geeft overzicht en ze oefenen met zelfstandigheid. Ik merk dat dit rust geeft, omdat iedereen weet waar iets ligt en waar het terug moet. Ik hoef niet overal meer achteraan te lopen en ik zie dat kinderen trots zijn dat ze dit zelf kunnen.

Ik vind het fijn als ik vanaf de werkjestafel bepaalde hoeken kan zien. De leerlingen op hun beurt kunnen mij zien als ik even iemand met ontwikkelingsmateriaal help. Educatiemateriaal zoals cijferkaarten zet ik zoveel mogelijk dáár neer, waar het goed zichtbaar is voor kinderen vanuit de grote kring. Eigen werk, decoratie- of themamateriaal krijgt dan een plek aan de andere zijden of in de speelhoeken."

Inrichting in groep 3



"In mijn groep 3 staan de tafels in principe frontaal naar het bord en heeft iedere leerling zijn eigen plek. Maar als we gaan lezen, gaat iedere leerling naar zijn of haar 'leesplek'. En als we gaan rekenen, gaat iedereen naar zijn of haar 'rekenplek'. Op die manier zitten leerlingen die moeite hebben met de leerstof vooraan, voor extra ondersteuning en verlengde instructie.

Tegelijk kan ik leerlingen met een andere behoefte clusteren. Bijvoorbeeld leerlingen met verrijkingswerk, die ik zo makkelijker vervroegd zelfstandig aan het werk kan zetten. Ik kan hierdoor duidelijk zijn in mijn verwachtingen naar hen, bijvoorbeeld over de tijd die ze aan hun werk besteden. Bovendien is het voor hen goed om *peers* om zich heen te hebben, met wie ze kunnen overleggen."

Groepsdynamiek



In elke klas ontstaat een sociaal netwerk waarin leerlingen op verschillende manieren met elkaar zijn verbonden.[92] Bij de inrichting van jouw lokaal kun je hiermee rekening houden. Idealiter zijn de relaties binnen dit netwerk positief of op zijn minst neutraal: leerlingen gaan vriendschappelijk met elkaar om of kunnen effectief samenwerken.

In de praktijk komt het voor dat relaties verstoord raken – bijvoorbeeld door conflicten, uitsluiting of pestgedrag. Als leerkracht heb je invloed op de groepsdynamiek via jouw eigen relaties met leerlingen. Maar ook door leerlingen bepaalde plaatsen toe te wijzen. Over het algemeen vinden klasgenoten elkaar aardiger als ze dichter bij elkaar zitten.[93] Daarnaast worden leerlingen die een plekje krijgen in het midden van de klas aardiger gevonden dan leerlingen aan de randen van de groep.

In een experimentele studie plaatsten leerkrachten leerlingen die elkaar minder aardig vonden dichter bij elkaar.[94] De leerkracht zette leerlingen nooit direct naast elkaar, er zat altijd nog een leerling tussen. Na ongeveer elf weken kregen de leerlingen opnieuw de vraag hoe aardig zij hun klasgenoten vonden. Leerlingen die elkaar eerst niet mochten, vonden elkaar nu aardiger. Leerlingen pestten elkaar minder, en het aantal leerlingen dat zich terugtrok uit de groep daalde. Keerzijde was dat de leerlingen meer roddelden en meer leerlingen buitensloten. Nader onderzoek moet uitwijzen waarom dit zo is.

Sociogram – Wie zit naast wie?

- In de afgelopen jaren zijn instrumenten voor sociale netwerkanalyse ontwikkeld. Daarmee kun je vaststellen welke leerlingen een centrale rol in de groep vervullen en welke leerlingen worden afgewezen.[95] Door gebruik van die instrumenten kunnen leerkrachten beter inzicht krijgen in wie binnen de groep als bruggenbouwer of als buitenstaander fungeert. Inzicht in de groepsdynamiek kan vervolgens leiden tot doelgerichte acties. 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 een actieve werkhouding van de leerlingen tijdens de lessen stimuleren. Er moet een fysiek aangename sfeer heersen in het schoolgebouw en in de klaslokalen.
- De aanschaf van verrijdbaar meubilair bevordert een flexibel gebruik van het klaslokaal.



1 Werk voortdurend aan een goede relatie met de groep
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

Interessante lessen, een goede lesorganisatie en een passende didactiek kunnen het klassenmanagement positief beïnvloeden.[96] Uitdagende lessen die aansluiten bij de belevingswereld van leerlingen dragen bij aan een productieve werksfeer. Wanneer leerlingen de lessen interessant vinden en gemotiveerd zijn, zijn ze sneller geneigd om mee te doen met de les.[97]

"Ik merk dat leerlingen gemotiveerder zijn als ze zich eigenaar voelen van hun werk. Daarom geef ik regelmatig keuzelessen: ze mogen dan bijvoorbeeld kiezen of ze de leerstof over breuken verwerken met een werkblad, door een uitlegfilmpje te maken of een breukenspel te spelen. Dat vraagt wat meer voorbereiding, maar het houdt de groep betrokken en actief. Juist doordat ze uitgedaagd worden, heb ik minder te maken met onrust of afleiding. Ze willen laten zien wat ze kunnen en enthousiasmeren elkaar."

Leerkrachten doen er goed aan om bij hun lessen te zorgen voor voldoende mogelijkheden voor interactie, en het tempo en niveau van de leerlingen goed in te schatten. Als leerlingen niet alleen uitdagende, maar ook haalbare taken krijgen, kan dat leiden tot succes-ervaringen.[98] Succeservaringen werken motiverend voor leerlingen.

Je kunt als leerkracht de betrokkenheid van je leerlingen bij de les je op verschillende manieren vergroten. De volgende drie factoren worden daarbij vaak genoemd:[99]

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

4.1 Zorg voor motiverende lessen

Als je jouw lessen zo vormgeeft dat zo veel mogelijk leerlingen meedoen, dan kan dit het klassen-management ondersteunen.[100] Leerlingen kunnen betrokken raken bij een les door de lesinhoud, bijvoorbeeld als die aansluit bij hun belevingswereld. Ook de didactiek, bijvoorbeeld de werkvormen, het spel en de opdrachten die ze mogen doen, kan hun betrokkenheid vergroten. Als jij oprecht enthousiast bent over de lesinhoud, kan dit aanstekelijk werken.[101]

Leerkrachten kunnen de motivatie van leerlingen beïnvloeden door vriendelijk te zijn tegen leerlingen, door te vragen hoe het met hen gaat en oprechte interesse te tonen (zie aanbeveling 1).[102,103,104] De leidraad leerkracht-leerlingrelaties gaat hier uitgebreid op in.[105] Het helpt vermoedelijk ook om te laten merken dat je hoge verwachtingen hebt van je leerlingen, zowel qua houding en inzet in de les als qua prestaties.[106]

Werken vanuit de interesse van kinderen



"Als een leerling gefascineerd is door een insect dat hij tijdens het buitenspelen ziet, bouw daar dan activiteiten omheen. Buiten op onderzoek gaan, pootjes tellen, kleine en grote insecten op volgorde leggen, spiegelen. Doordat het aansluit bij de belevingswereld en nieuwsgierigheid van veel kinderen, is vrijwel iedereen betrokken en geconcentreerd."

4.2 Geef leerlingen ruimte voor verantwoordelijkheid, initiatief en keuzes

Je kunt de motivatie van leerlingen vergroten door ruimte voor initiatief, verantwoordelijkheid en keuzevrijheid aan hen te geven.[107] Dit kan ook zorgen voor een betere relatie met je leerlingen.[108,109] Wanneer leerlingen zelf mogen kiezen, is de kans groter dat ze dingen doen die ze leuker vinden. Hierdoor raken ze meer betrokken bij de les.[110,111] Waarschijnlijk vertonen ze daardoor minder ongewenst gedrag.[112,113]
Je kunt leerlingen op allerlei gebieden keuzes geven:

- tempo
- niveau
- onderwerp
- plaats: in het lokaal, op de gang of thuis
- tijdstip: nu tijdens de les, of op een later moment
- vorm van de opdracht: spreekbeurt of poster, enzovoort
- volgorde van de opdrachten
- groepssamenstelling

Je kunt de keuze helemaal aan de leerling laten, of juist enkele opties aanbieden en de leerling daaruit laten kiezen. In de leidraad leerkracht-leerlingrelaties lees je hier meer over.

Je kunt leerlingen ruimte voor initiatief geven door hen te laten meedenken over de lesinhoud of werkvormen. Op redelijke voorstellen kun je dan ingaan. Wanneer leerlingen hierdoor het gevoel hebben dat ze invloed hebben op hun prestaties, zetten ze zich waarschijnlijk meer in.[114]

Keuzes bieden aan leerlingen heeft ook nadelen. Het kost ze energie en tijd om een keuze te maken. Als er te veel keuzemogelijkheden zijn, kan het zijn dat leerlingen door de bomen het bos niet meer zien. Dan neemt de betrokkenheid bij de les af.[115]

4.3 Betrek alle leerlingen bij de les

Als je je best doet om leerlingen bij de les te betrekken, vergroot je de kans dat ze meedoen en gewenst gedrag vertonen. Dat helpt het klassenmanagement: leerlingen hebben dan minder tijd en aandacht voor andere dingen en zijn minder geneigd tot ongewenst gedrag.[116] Je kunt leerlingen bij de les betrekken door hen te motiveren en door afwisselende werkvormen te gebruiken. Er zijn aanwijzingen dat vooral werkvormen met veel interactie effectief zijn.[117] Dat kan interactie zijn tussen jou en de groep, bijvoorbeeld met een quiz of een stelling met twee keuzes, waarbij iedereen antwoord moet geven. Lees ook het kader 'Activerende werkvormen'.

Je kunt interactie hebben met een individuele leerling. Maar je kunt ook zorgen voor interactie met enkele leerlingen, bijvoorbeeld in een onderwijsleergesprek, of tussen leerlingen onderling, bijvoorbeeld in groepswerk. Welke vorm je inzet is afhankelijk van het doel dat je hebt. Zo kun je de hele groep willen betrekken of juist een paar leerlingen, om inzicht te krijgen in het leerproces van die leerlingen: begrijpen ze de leerstof? Interacties met enkele leerlingen moeten niet uitlopen op onderonsjes met een paar leerlingen, waarbij de andere leerlingen afdwalen.

Positieve interacties met en tussen leerlingen bevorderen is niet altijd eenvoudig. Het vraagt vaak om duidelijke regels, bijvoorbeeld voor het stellen en beantwoorden van vragen. Naast ruimte geven voor interactie is structuur bieden daarom een essentieel onderdeel van goed klassenmanagement. Een voor leerlingen herkenbare lesopbouw of lesstructuur helpt. Dan weten ze waar ze aan toe zijn en wat je van hen verwacht (zie aanbeveling 2). De voorspelbare structuur kan ervoor zorgen dat leerlingen meer betrokken zijn.[118]

4.4 Besteed aandacht aan je lesvoorbereiding

Een goede lesvoorbereiding kan helpen om een uitdagend leerklimaat te creëren. Denk bij de lesvoorbereiding goed na over het lesdoel, de lesinhoud, in te zetten werkvormen, de organisatie en soepele overgangen tussen lesonderdelen. Dan kun je je tijdens de les richten op de uitvoering daarvan.[119,120]

Goed klassenmanagement vraagt dat je van tevoren nadenkt over hoe je de leerlingen bij je les betrekt, over de manier waarop je interacties met de hele groep vormgeeft en over de keuzes die je aan leerlingen biedt.[121] Een goed doordacht lesplan kan ervoor zorgen dat je meer tijd hebt voor uitleg en positieve interacties met je leerlingen.[122] Daarnaast kan een uitgebreid lesplan je helpen als je iets nieuws wilt uitproberen.[123]

Activerende werkvormen

Je kunt leerlingen actief bij de les betrekken door aan hen vragen te stellen waarop een kort antwoord mogelijk is. De leerlingen schrijven of tekenen het antwoord dan op een wisbordje of op een antwoordkaart. Vervolgens houden ze dit omhoog. Je geeft enkele leerlingen een beurt en vraagt ze om hun antwoord toe te lichten.[124] Je kunt hiervoor trouwens ook goed een technisch hulpmiddel gebruiken, zoals een tablet.[125] Daarnaast kun je werken met fysieke bewegingen, zoals staan of zitten of hand opsteken. Of gebruik voorgedrukte kaartjes, bijvoorbeeld met A / B / C, hoger / lager, waar / niet waar, of een van de vele online tools om een quiz te houden.

Dit soort werkvormen kan leerlingen activeren en betrekken bij de les.[126] Leerkrachten zetten ze vaak in tijdens de uitleg of instructie en om woordjes te oefenen of basisfeiten te herhalen.[127] Ze geven inzicht in wat leerlingen al begrijpen. Probeer het juiste tempo in te schatten: een beetje snel, zodat leerlingen actief en betrokken blijven. Maar niet té snel, zodat ze het niet kunnen bijbenen en gefrustreerd raken.[128,129] Leerlingen vertonen zo minder ongewenst gedrag, doen beter mee met onderwijsleergesprekken en behalen hogere resultaten.[130,131]

Leerlingen betrekken en motiveren

Wil je meer weten over hoe je motiverende lessen geeft en je leerlingen daarbij betrekt, bekijk dan de onderstaande bronnen:

Leidraad *Leerkracht-leerlingrelaties in het primair onderwijs*: http://www.onderwijskennis.nl/leidraad/gedrag-po

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

Kansrijk en motiverend lesgeven

Als je zelf aan de slag wilt met motiverende lessen en het betrekken van leerlingen, vind je meer informatie en praktische tips in *Kansrijk en motiverend lesgeven. Een praktische gids voor leraren in het basis- en voortgezet onderwijs.*[132] Je kunt de gids gratis downloaden via www.uu.nl/kansrijkenmotiverendlesgeven.

Het belang van een goede voorbereiding



"Als je in een drukke periode zit en na schooltijd weinig tijd hebt, dan gaat dit ten koste van je voorbereidingstijd. Terwijl een goede voorbereiding juist van essentieel belang is. Als ik mij niet goed voorbereid, is de kwaliteit van mijn onderwijs minder goed. Ik ervaar rust als ik didactisch en organisatorisch alles op orde heb. Dan heb ik echt aandacht voor de leerlingen. Dit zie je terug in de les: ik maak praatjes met mijn leerlingen en ben ontspannen."

Tips voor schoolleiders



- Onderstreep bij startende leerkrachten 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 wellicht 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. Geef opties voor verdere professionalisering.



1 Werk voortdurend aan een goede relatie met de groep
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

Leerkrachten besteden vaak meer aandacht aan ongewenst gedrag van een leerling dan aan gewenst gedrag. Dat is jammer, want om gedragsverandering bij leerlingen te bewerkstelligen werkt het beter om gewenst gedrag te waarderen dan om ongewenst gedrag te corrigeren.[133] Leerkrachten kunnen leerlingen die gewenst gedrag vertonen bijvoorbeeld een compliment geven of op een andere manier belonen.

"Om goed gedrag te stimuleren introduceerde ik een aantal jaar geleden Classdojo. Dat is een app waarmee je gewenst gedrag kunt stimuleren, doordat leerlingen individueel en als groep een beloning kunnen verdienen. Het fijne van de app is dat leerlingen die altijd het gewenste gedrag laten zien niet worden benadeeld als andere klasgenoten het 'verpesten'. Verder heeft het beloningsinstrument een positief effect op leerlingen die moeite hebben om zich te houden aan regels en afspraken."

Goed gedrag belonen is het uitgangspunt van externe gedragscontrolebenadering. Sommige leerkrachten ervaren misschien weerstand tegen beloningen. Bijvoorbeeld omdat ze zich afvragen of je leerlingen wel intrinsiek kunt motiveren met een 'externe' beloning. Toch is er veel bewijs dat leerlingen hun gedrag in positieve zin veranderen als de leerkracht gewenst gedrag stimuleert met waardering of een beloning.[134] Een beloningssysteem kan vooral goed werken als leerlingen nog helemaal niet gemotiveerd zijn voor een taak. Veel methoden voor klassenmanagement in het primair onderwijs werken vanuit dit beloningsprincipe.

5.1 Zorg dat je waardering positief, tijdig en oprecht is

Wanneer jij als leerkracht positieve aandacht wilt geven aan gewenst gedrag, dan moeten de leerlingen wel eerst weten welk gedrag jij wenselijk vindt en hoe dat eruit ziet. Wat is taakgericht bezig zijn? Hoe gedraag je je in de omgang met andere leerlingen? Hoe gedraag je je naar de leerkracht? Leerlingen moeten weten welk gedrag wenselijk is en tijd krijgen om dit gedrag te leren (zie aanbeveling 2).

Als leerlingen gewenst gedrag laten zien, waardeer dit dan positief, direct en passend.[135] Het is belangrijk dat je gewenst gedrag alleen waardeert wanneer het zich daadwerkelijk voordoet. Je waardering moet ook tijdig zijn: probeer direct te reageren als een leerling het gewenste gedrag vertoont.[136] Dat maakt de koppeling tussen het gedrag en de waardering duidelijk.

Zorg er verder voor dat je oprecht bent in je waardering van gedrag.[137] Als je je hebt voorgenomen om meer complimenten te geven, dan kan dat in het begin soms wat onecht aanvoelen. Zorg er dus voor dat je routine opbouwt in het geven van complimenten of beloningen.[138] Leerlingen voelen zich gesterkt door oprechte complimenten. Dat vergroot de kans dat ze een volgende keer weer gewenst gedrag vertonen.[139]

5.2 Beloon op een manier die past bij de prestatie

Je kunt op verschillende manieren je waardering uiten voor gewenst gedrag. Je kunt leerlingen bijvoorbeeld een compliment geven, of extra aandacht. Je kunt hun een tastbare beloning geven of, al dan niet samen, een leuke activiteit doen. Je kunt leerlingen ook belonen door iets wat zij vervelend vinden te schrappen: "Als jullie goed doorwerken, hoeven jullie straks niet te blijven."

Beloningen moet passen bij het gedrag of de prestatie.[140] Je kunt variëren in de omvang van de waardering of beloning. Als een leerlingen goed aan het werk is, kun je dit 'klein waarderen' met een opmerking als "Goed dat je zo meedoet!". Een glimlach of een sticker in het schrift van de leerling kan ook. Vind je een wat grotere waardering gepast, dan kun je je leerlingen ook een kwartier extra laten buitenspelen of de klas trakteren.

Wat een passende waardering is, kan verschillen per leerling. De ene leerling geef je een uitgebreid compliment als hij op tijd is gekomen en al zijn spullen bij zich heeft. Een andere leerling glimlach je kort even toe, als die een andere leerling heeft geholpen met een moeilijke opdracht. Daarbij speelt mee hoe een leerling de beloning ziet. Dat kan afhangen van de thuissituatie. Gesprekken met leerlingen en hun ouders of verzorgers kunnen je helpen een passend beloningssysteem op te zetten.[141]

Bij leerlingen die al gemotiveerd zijn voor een taak werken complimenten of een tastbare beloning goed, mits ze gekoppeld zijn aan het succesvol afronden van die taak. Een beloning puur voor het doen van de taak, zonder naar de kwaliteit van het werk te kijken, kan dan juist averechts werken op de leerresultaten.[142,143] Dat geldt ook als je een beloning maar één keer geeft.[144]

Denk van tevoren goed na over welk gedrag je met welke beloning wilt bijsturen, en op welke termijn. Over het algemeen kun je gewenst gedrag het best herhaaldelijk belonen, en dit geleidelijk afbouwen als de gedragsverandering eenmaal heeft plaatsgevonden.[145] Je kunt een 'beloningsladder' maken om wat meer grip te krijgen op hoe jij je waardering inzet en in welke mate (zie kader *Gebruik een beloningsladder en oefen klein*).

Gebruik een beloningsladder en oefen klein

Om meer grip te krijgen op hoe en wanneer je waardeert, kun je gebruikmaken van een beloningsladder en deze vergelijken met die van collega-leerkrachten. Zie bijvoorbeeld oefening 7.3 op telos-uitgevers.nl/klassenmanagement-vanuit-een-interpersoonlijk-perspectief

5.3 Geef complimenten voor specifiek gedrag

Je kunt laagdrempelig je waardering uiten door leerlingen een compliment te geven. Doe dit dan wel voor specifiek gewenst gedrag.[146,147] Dat is een goede manier om verstorend gedrag te verminderen en taakgericht gedrag te stimuleren.[148] Als je complimenten uitdeelt voor specifiek gedrag, let er dan op dat je precies omschrijft:[149]

- voor welk gedrag de leerling een compliment krijgt: "Ik zie dat je de weektaak goed hebt gedaan."
- hoe dit voldeed aan je verwachtingen: "Fijn dat je op tijd bent begonnen, zoals we hadden afgesproken."
- welke positieve gevolgen het gedrag had: "Deze week heb je de weektaak helemaal af gekregen!"

Gebruik complimenten als blijk van waardering voor bepaald gedrag, en niet voor eigenschappen zoals de intelligentie of meer in het algemeen de bekwaamheid van een leerling. Dus niet: "Wat ben je toch slim!" of "Dit kun jij goed!". Wanneer je de aanleg van een leerling beloont, stimuleer je geen gedrag. Om leerlingen bewust te maken van hun eigen invloed, kun je beter de inspanning belonen die een leerling heeft geleverd. Dat motiveert, omdat ze leren inzien ze wat ze kunnen bereiken met hard werken.[150]

5.4 Zet beloningen bewust, structureel en systematisch in

Als je als leerkracht gewenst leerlinggedrag wilt stimuleren, dien je beloningen structureel en systematisch in te zetten. De volgende vragen kunnen daarbij helpen:[151]

- Bepaal welk gedrag je wilt veranderen en wanneer dat optreedt: op welke momenten gedraagt de leerling zich niet zoals je wilt?
- Bekijk wat het huidige gedrag is: hoe gedraagt de leerling zich en op welke momenten?
- Bepaal wat het gewenste gedrag is: wat wil je dat de leerling doet op die momenten?
- Koppel een criterium aan dit gedrag: wanneer vind je dat de leerling het juiste gedrag laat zien, hoe vaak moet de leerling dit gedrag vertonen?
- Koppel een beloning aan het gedrag als de leerling het criterium heeft behaald: welke beloning is passend als dit lukt?
- Maak een plan om de beloning langzaam af te bouwen: hoe lang duurt het voordat dit gedrag de norm is, en welke beloningen ga je op termijn gebruiken?

Let er wel op dat het haalbaar voor jou moet zijn om gewenst gedrag te waarderen. Het mag niet zoveel moeite kosten dat het de les verstoort.

5.5 Laat leerlingen elkaars gedrag positief waarderen

Het is ondoenlijk om als leerkracht tijdens een schooldag aandacht te hebben voor al het gewenste gedrag van alle leerlingen. Om te zorgen dat iedereen zoveel mogelijk wordt gezien, kun je de leerlingen inzetten: je kunt hen elkaar laten complimenteren of belonen. Dit heeft als bijkomend effect dat de hoeveelheid onrust en afleiding vermindert.[152] En door de positieve feedback komen verlegen leerlingen of leerlingen die niet zo goed in de groep liggen makkelijker in contact met hun medeleerlingen.[153]

Een effectieve manier om leerlingen te stimuleren tot meer gewenst gedrag is *tootling*, positief roddelen.[154] Hierbij laat je leerlingen complimenten op kaartjes schrijven over medeleerlingen die gewenst gedrag laten zien. Vervolgens lees je de briefjes klassikaal voor.

Je kunt de complimenten ook meegeven naar huis. Je kunt de groep punten geven als de leerlingen voldoende positief gedrag hebben gezien, en de hele groep bij een bepaald aantal punten een beloning geven.

Wanneer je leerlingen via de kaartjes positief laat roddelen, verloopt dit proces via jou als leerkracht. Maar het werkt ook goed om je leerlingen aan te moedigen om elkaar rechtstreeks complimenten te geven.[155] Als leerlingen elkaar complimenteren, volgt het compliment direct op het gedrag. Ook dat gedrag kun je als leerkracht met een waardering bestendigen: “Wat goed van je dat je Noah een complimentje geeft, omdat hij zo netjes heeft opgeruimd!”.

Waardering op maat



“Ik werk met een beloningssysteem in de groep. Maar ik merkte dat niet elke leerling hetzelfde reageerde op een beloning. Bij één leerling bleek dat hij thuis juist geen complimenten kreeg voor dingen die voor hem vanzelfsprekend waren.

Sindsdien stem ik vaker af met ouders of verzorgers: wat werkt bij jullie? Zo zorg ik dat een beloning voor de kinderen ook echt als beloning voelt. Soms is dat een sticker, soms een extra taakje waar ze trots op zijn.

Daarnaast hoeft een blijk van waardering niet altijd tastbaar te zijn of met woorden. Soms is alleen even je hand op een schouder, een duim opsteken of even glimlachen genoeg. Die kleine gebaren geven kinderen het gevoel dat je hen ziet. Zeker bij leerlingen die niet graag in de belangstelling staan werkt dat heel goed. Ze weten: ‘De juf zag dat ik het goed deed.’”

Effectieve beloningsprogramma's

Naar interventies die goed gedrag van leerlingen belonen is veel onderzoek gedaan. Een effectief beloningsprogramma voor het basisonderwijs is de *Good Behaviour Game* uit de Verenigde Staten (GBG). Deze interventie kan probleemgedrag van leerlingen verminderen.[156,157] Zowel individuele leerkrachten als een schoolteam kunnen met dit programma aan de slag.

Hoe werkt de *GBG*? Aan het begin van een sessie legt de leerkracht het spel uit aan de leerlingen, op basis van het 'GBG-script'. Daarbij nemen ze samen de gewenste gedragsverwachtingen door. Vervolgens verdeelt de leerkracht de groep in teams. De namen van de teams en hun leden komen zichtbaar voor alle leerlingen op het whiteboard.

Zodra de leerkracht aangeeft dat de *GBG* begint, krijgen leerlingen die het gewenste gedrag vertonen, een vinkje naast hun teamnaam. De *GBG* kan meerdere keren per week of zelfs per dag worden gespeeld, waarbij een sessie steeds 10 minuten duurt. De hele interventie kan enkele weken in beslag nemen, waarna het spel stopt. Aan het einde van de interventie kijkt de leerkracht dan hoeveel vinkjes elk team heeft verdiend. Teams die het vooraf ingestelde criterium behalen, krijgen een beloning.

Een uitgebreide, Nederlandse bewerking van de Good Behaviour Game is Taakspel. Effectonderzoek wijst erop dat Taakspel kan bijdragen aan een positiever leerklimaat en een betere relatie tussen leraar en leerling. Vooral jongens lijken hiervan te profiteren. Voor jongere leerlingen zijn er bovendien voorzichtige aanwijzingen dat Taakspel gedragsproblemen kan verminderen.[158]

Samen werken aan positief gedrag

"In onze klas was een groepsbrede aanpak op gedrag noodzakelijk, niet alle leerlingen voelden zich veilig in de groep. Bij deze aanpak kreeg iedere leerling een persoonlijke opdracht om het groepsproces positief te beïnvloeden. Maar ik merkte dat ik als leerkracht te weinig tijd had om met iedere leerling in gesprek te gaan over de opdracht en mijn waardering uit te spreken. In overleg met de kwaliteitscoördinator bedachten we om te gaan werken met beurtstokjes. Nu trek ik iedere les vijf stokjes en mogen deze leerlingen vertellen hoe ze de afgelopen week aan hun opdracht hebben gewerkt. Ook denken leerlingen met elkaar mee om de opdracht nog concreter te maken. Zo ligt de verantwoordelijkheid voor positief gedrag bij de hele groep!"

De complimentenketting

"Ik probeer gewenst gedrag zoveel mogelijk positief te bekrachtigen. Toch wil ik meer doen dan alleen een compliment geven. Ik wil graag dat kinderen elkaar positief benaderen. Daarom heb ik de complimentenketting geïntroduceerd. Het klassenhulpje mag gedurende de dag een ander kind uitkiezen dat iets heel goed heeft gedaan: opruimen, in de rij staan, iets vriendelijks doen voor een ander, enzovoort. Dat kind krijgt dan de complimentenketting van het klassenhulpje, en mag de ketting dan mee naar huis nemen. Een mooi moment voor kinderen om elkaar in een positief licht te zien én een succeservaring voor de ontvanger. Ouders of verzorgers vinden het daarbij altijd fijn om te zien dat hun kind het die dag extra goed heeft gedaan."

Microdidactiek

Problemen zoals onrust, afleiding of spanningen in de groep voelen vaak groot en complex, omdat ze samenhangen met de dynamiek van de hele klas. Door zulke situaties terug te brengen naar een kleinere schaal kun je beter oefenen. Bij micro-didactiek geef je les aan een klein groepje en richt je je op korte, duidelijk afgebakende momenten, om bewust te oefenen.[159] Je kunt bijvoorbeeld gedurende tien minuten met een vijftal leerlingen uitproberen wat de gevolgen zijn van belonen versus corrigeren. Zo werk je aan je klassen-management zonder dat een hele les ontspoort of je gezag bij de hele groep onder druk komt te staan.

Tips voor schoolleiders

Ruim tijd in om leerkrachten samen te laten bespreken hoe ze hun leerlingen waarderen: wanneer doen ze dat, waarvoor en hoe? Door hen samen hierover te laten nadenken kunnen ze hun repertoire aan beloningen uitbreiden. Je kunt eventueel een studiemiddag organiseren, of een professionaliserings-activiteit opzetten met beeldcoaching.

Leerlinggedrag

Over hoe je gewenst leerlinggedrag waardeert en een veilige sfeer stimuleert kun je lezen bij:

- het Nederlands Jeugdinstituut over *School-Wide Positive Behavior Support*: www.nji.nl/databanken/interventies/school-wide-positive-behavior-support
- de Kennisrotonde, met antwoord op de vraag "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
- de Kennisrotonde, met antwoord op de vraag "Heeft een schoolbreed beloningssysteem een positief effect op de gedragsontwikkeling van kinderen op de basisschool?" www.kennisrotonde.nl/vraag-en-antwoord/effect-schoolbreed-beloningssysteem-gedragsontwikkeling



1 Werk voortdurend aan een goede relatie met de groep

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

Ook als leerkrachten hun best doen om probleemgedrag te voorkomen, verstoren leerlingen soms de les. Als leerkracht kun je dan op verschillende manieren reageren. Door een snelle, kleine reactie zorg je voor een minimale onderbreking van de les, waarmee de onrust beperkt blijft.[160] Bij een grotere verstoring ontkom je er soms niet aan een leerling te straffen. Wees terughoudend hiermee: het kan ongewenste gevolgen hebben. En herstel daarna de relatie.

> *"Bij aanvang van de les vraag ik de kinderen meestal even stil te zijn en naar mij te kijken, voordat we beginnen. Soms vergeet ik dat, zeker na een drukke pauze. Dan merk ik dat ik wat harder ga praten om de aandacht te krijgen en dat werkt juist averechts. Ik herinner mezelf er dan aan dat ik beter kan vertragen dan verhogen. Ik loop rustig naar het bord, kijk rond en wacht tot ik contact heb met de groep. Meestal ontstaat dan vanzelf stilte. Die rust werkt beter dan meer volume."*

Veel technieken voor klassenmanagement zijn gericht op de preventie van probleemgedrag. In de eerste vier aanbevelingen van deze leidraad besteedden we hier aandacht aan. Wanneer je investeert in relaties, regels en routines aanleert, je lessen goed opbouwt en zorgt voor adequate inrichting van het klaslokaal, help je onrust en afleiding te voorkomen.[161,162]

Ondanks deze proactieve strategieën verstoren leerlingen soms de les. In groepen waar leerkrachten daar niet op reageren, is het aantal ordeverstoringen groter.[163] Leerkrachten met veel expertise in leerling-leerkrachtrelaties corrigeren leerlingen wel degelijk.[164] Zij doen dit vanuit een warme relatie met hoge verwachtingen van de leerling. Zo schaden ze de relatie met hun leerlingen niet als ze iemand corrigeren.[165]

Je kunt ingrijpen door de leerling die ongewenst gedrag vertoont te berispen of te straffen. Wees voorzichtig hiermee, want het kan ongewenste effecten hebben. Bij conflicten tussen leerkrachten en leerlingen kunnen de laatsten meer externaliserend gedrag laten zien, zoals pesten, schreeuwen of andere vormen van agressie.[166] Andere leerlingen kunnen deze klasgenoten dan als vervelend ervaren.[167] En het kan de relatie tussen jou en je leerlingen schaden.[168] Het heeft dus de voorkeur om te werken vanuit preventie en een positieve relatie. Als ingrijpen toch nodig is, lees je in deze aanbeveling hoe je dat het beste kunt doen. Voor de aanbevelingen putten we uit verschillende benaderingen voor klassenmanagement.

6.1 Weet wat er gebeurt in jouw groep

Tijdens een les gebeurt er ontzettend veel in de groep: leerlingen proberen de les te volgen, sommige leerlingen dwalen af, andere gaan met elkaar kletsen, al dan niet over de les. Om snel en adequaat te kunnen reageren op situaties, heb je een goed overzicht nodig. Als leerkracht moet je dus voortdurend veel visueel complexe informatie verwerken; je moet het gedrag van leerlingen observeren en interpreteren, interacties tussen leerlingen volgen, kijken of ze het tempo van de instructie kunnen bijhouden. En bij ordeverstoringen snel beslissen hoe je ingrijpt.[169] Daarvoor is het nodig

dat je regelmatig en frequent de hele groep scant om te zien of iedereen meedoet. En dat je, als leerlingen niet bezig zijn met hun taak, laat merken dat je dit ziet. Zo kun je tijdig ingrijpen.

Ervaren leerkrachten verwerken visuele informatie vanuit de groep anders dan starters.[170] Zij richten hun aandacht sneller op relevante informatie: die plekken in het lokaal waar iets gebeurt dat het leren kan verstoren. Bij startende leerkrachten ontbreekt deze focus vaak nog, hun aandacht verspringt meer.

6.2 Stuur proactief

Proactieve sturing is een kansrijke en gemakkelijk in te zetten strategie om verstorend gedrag gedurende de les of de lesdag te voorkomen.[171] Je probeert zo te voorkomen dat je leerlingen moet corrigeren. Je stuurt proactief door aan het begin van de les met de leerlingen door te nemen welk gedrag je van hen verwacht. Je herinnert hen aan de afgesproken regels en ingeoefende routines: wanneer mogen ze bijvoorbeeld zacht overleggen met een ander? Wanneer kunnen ze een vraag stellen? Hoe gaan we met elkaar om?

Gedurende de dag kun je herhaaldelijk proactief sturen, omdat elke lesactiviteit zijn eigen gedragsregels heeft. Tijdens de rekeninstructie verwacht je bijvoorbeeld ander gedrag dan wanneer de leerlingen zelfstandig werken aan de weektaak. Proactieve sturing werkt vooral goed als je dat combineert met complimenten voor goed gedrag van de leerlingen.[172] Je bespreekt dan eerst je verwachtingen, en in het vervolg van de les geef je leerlingen positieve feedback als ze dit gedrag vertonen (zie aanbeveling 5).

6.3 Grijp op een neutrale of ondersteunende manier in

Als verstorend gedrag zich toch voordoet, grijp je in. Voor de relatie met leerlingen is het goed om op een neutrale of warme, ondersteunende manier in te grijpen.[173] Denk hierbij aan:

Afspraken herhalen tijdens de gymles



"Als ik gymles aan de kleuters geef, breng ik vooraf altijd een bepaalde structuur aan. Vandaag kies ik voor een '4-vakkenles'. Daarbij is de gymzaal in vier vakken verdeeld, met in elk vak een ander spel. Ik maak vier groepjes. Elk groepje krijgt een leider en een kleur (pylon). Voordat de groepjes beginnen, herinner ik de leiders eraan dat zij het goede voorbeeld geven voor het groepje en ervoor moeten zorgen dat het groepje bij elkaar blijft.

Als het eerste spel is afgelopen klinkt een 'opruimsignaal'. Alle leerlingen gaan even zitten waar ze zich op dat moment bevinden. Ik vertel wat ik van hen verwacht bij het opruimen, vóórdat ze door kunnen naar het volgende spel. Bijvoorbeeld 'De ballen weer terug in de bakken', 'De lintjes weer terug aan het klimrek'. Aan de leiders vraag ik of ze weten wat hen te doen staat: zorgen dat het groepje snel opruimt en op de bank gaat zitten bij hun pylon. Leerlingen weten dat de groepjes die als eerste weer klaar zitten op de bank, ook als eerste naar het volgende spel mogen. De leider neemt de rest van de groep dan mee naar het volgende spel. Bij het eerste wisselmoment sta ik hier uitgebreid bij stil. Bij het laatste wisselmoment hoef ik eigenlijk niets meer te zeggen.

Om spelletjes snel op te starten en discussie te voorkomen over wie als eerste mag, hanteer ik ook altijd dezelfde regels. Vandaag bijvoorbeeld is een van de vier spellen een tikspel. Voor het tikspel geldt: de leider is de eerste tikker, en een jongen kiest een meisje en een meisje een jongen. Hoewel de leerlingen het al vaker hebben gespeeld, herhaal ik de regels altijd. Zo stuur ik op zelfstandige regulatie tijdens de wisselmomenten en een snelle opstart van het tikspel."

- Leerlingen hints geven of in het algemeen beschrijven wat leerlingen verkeerd doen en verwachten dat ze daarmee stoppen. “Weet je nog? We hadden afgesproken dat je je vinger op moet steken als je een vraag hebt.”
- Met leerlingen praten over het effect van hun gedrag op anderen.
- Leerlingen betrekken bij het opstellen van de regels en routines in de groep (zie aanbeveling 2).
- Het gewenste gedrag van individuele leerlingen of de groep waarderen (zie aanbeveling 5).

Als je wilt dat leerlingen verantwoordelijkheid nemen voor hun schoolwerk en aan het werk gaan, zijn deze strategieën kansrijker dan straf geven of agressief reageren door bijvoorbeeld te schreeuwen.[174]

6.4 Corrigeer zo snel en zo klein mogelijk

Soms moet je corrigerend ingrijpen, bijvoorbeeld als een leerling de klassikale instructie verstoort of als er gevaarlijke situaties ontstaan. Laat de correctie snel volgen op het verstorende gedrag en houd het klein.[175] Bij klein ingrijpen kun je denken aan: een stap naar een leerling zetten, even een hand op de tafel van de leerling leggen, een korte stilte in je instructie laten vallen of de leerling aankijken. Andere manieren om constructief in te grijpen bij ongewenst gedrag zijn:[176]

- Kalm en zelfverzekerd blijven en proberen niet te oordelen als je corrigeert.
- Wachten tot de leerling aan je verzoek voldoet voor je verder gaat met de les.
- Gedrag dat de leeromgeving niet verstoort negeren.
- Regels handhaven op een consistente en eerlijke manier (zie aanbeveling 2).
- De leerling respecteren, en schaamte, cynisme en vernedering vermijden.

Als je een leerling verbaal corrigeert, vertel dan welk gedrag onacceptabel is, waarom dat zo is en welk gedrag wenselijk is in deze situatie. Het is effectief om te corrigeren 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 groep het hoort.[177] Pas op met klassikale terechtwijzingen (zie kader *Klassikale reprimandes van invloed op sociale positie* hierna).

Klassikale reprimandes van invloed op sociale positie

Is de manier waarop een leerkracht een leerling klassikaal bejegent, van invloed op de positie van die leerling in de groep? Een recente overzichtsstudie geeft een ondubbelzinnig antwoord op die vraag: ja. Zeker wanneer het om een leerling gaat, die vaker door de leerkracht wordt gecorrigeerd.[178]

Als een leerkracht bepaalde leerlingen vaker klassikaal aanspreekt op hun ongewenste gedrag, dan komen deze leerlingen slechter te liggen in de groep bij hun klasgenoten. Met elke waarschuwing geeft de leerkracht als het ware een oordeel over de leerling, een oordeel dat de klasgenoten op termijn overnemen. Dit wordt wel *social referencing* genoemd: de leerlingen gebruiken de leerkracht 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 leerkracht dit gedrag telkens klassikaal negatief benoemt, gaat dit in vriendschappen een rol spelen. Dit kan vooral nadelig uitpakken voor kwetsbare leerlingen, die al moeite hebben om vrienden te maken. Want een goede relatie met klasgenoten hangt samen met een positieve ontwikkeling van leerlingen op sociaal-emotioneel en cognitief vlak.

Het is daarom aan te raden om leerlingen niet klassikaal bij te sturen.

Verbale agressie van leerkrachten, zoals schreeuwen tegen een leerling of tegen de groep, kan aanzienlijke negatieve gevolgen hebben. Leerlingen zeggen dat dit leerkrachtgedrag hun motivatie vermindert, dat ze zich minder betrokken voelen bij school en dat ze emotionele gevolgen ondervinden, zoals angst en een laag zelfbeeld. Bijzonder schadelijk is het als de leerkracht een leerling openbaar vernedert. Dit kan leiden tot gevoelens van wrok en kan de leerling kwetsbaar maken voor pestgedrag.[179]

Wees je er ook van bewust dat correcties het gedrag van leerlingen niet verbeteren op de lange termijn.[180] Om gedrag te veranderen lijkt positieve feedback meer kans van slagen te hebben.[181] Te veel correcties kunnen de relatie met een leerling schaden; wanneer interacties tussen leerkracht en leerling vooral draaien om het storende gedrag van een leerling is de relatie veelal problematisch.[182]

6.5 Zorg dat je over een escalatieladder beschikt

Heeft een kleine correctie niet het gewenste effect, dan kun je sterker ingrijpen. Wat 'klein' is of 'sterker', dat is voor iedere leerkracht anders. Een zogenoemde 'escalatieladder' kan er als volgt uitzien:[183]

1. **Microcorrectie:** maak een klein gebaar naar een leerling, door bijvoorbeeld een hand op tafel te leggen of een leerling langer aan te kijken.
2. **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.
3. **Een-op-een correctie:** loop naar een leerling toe en spreek deze zachtjes aan.
4. **Klassikale correctie:** noem een naam of wacht op een leerling tot je verdergaat met de les.
5. **Waarschuwen:** geef klassikaal aan dat er consequenties volgen bij het volgende getoonde gedrag. Hierbij is het belangrijk dat je dit echt nakomt, anders verliest het z'n waarde.
6. **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.

Omgaan met moeilijke situaties



- Maak een escalatieladder. In *Klassenmanagement vanuit een interpersoonlijk perspectief* vind je een voorbeeld op pagina 122-123.[184]
- Organiseer intervisie met andere collega's rondom moeilijke momenten. Bespreek wat handelingsalternatieven zijn in deze situaties. Heb oog voor wat deze situaties met jou doen.
- Observeer je eigen patronen: film een lesmoment en noteer hoe en hoe snel je corrigeert en of je de relatie ook herstelt.

6.6 Denk goed na welke straf je inzet

Bij grotere verstoringen, of als vormen van ongewenst gedrag zich blijven voordoen, kun je straf geven. Er zijn verschillende soorten straffen:

- Sociale straf: de leerling verplaatsen of uit de groep zetten
- Materiële straf: iets waarmee de leerling speelt inleveren
- Activiteitenstraf: strafwerk of klusjes doen
- Tijdstraf: nablijven

Ook bij straffen is het goed om over een escalatieladder te beschikken. De school kan hierover afspraken maken. Zeker met het oog op de mogelijk negatieve effecten van straffen, moet je straf heel bewust inzetten.[185] De volgende vragen helpen om te bepalen welke straf je het beste kunt inzetten:[186,187]

- Is het de leerling duidelijk voor welk gedrag je hem of haar straft?
- Weet de leerling wat 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 einde?
- Ziet de leerling jouw ingreep ook als straf?

Wat de laatste vraag betreft: straf is pas straf als de leerling dat ook zo ervaart. Als dat niet zo is, kan de straf averechts werken.[188] Wanneer een leerling bijvoorbeeld geen zin heeft in een opdracht en andere leerlingen steeds afleidt, dan kun je de leerling op de gang laten werken. Zonder jouw toezicht kan de leerling daar wachten tot de les over is, zonder de opdracht te maken. De leerling ervaart op de gang werken dan niet als straf. Sterker nog: een volgende keer kan hij klasgenoten weer afleiden, in de hoop dat je hem weer naar de gang stuurt. Let wel: ook jij krijgt in dit scenario een beloning, want de storende factor is uit het lokaal. Zo kan een vicieuze cirkel ontstaan, waarbij leerkracht en leerling elkaar belonen.[189]

Tot slot is het niet effectief om de hele groep te straffen voor het gedrag van een of enkele leerlingen.[190] Dit kan ertoe leiden dat de klas deze leerlingen buitensluit en zij geen aansluiting meer vinden bij de groep.[191] Bovendien kan het jouw relatie met de rest van de groep verstoren.

Als straf averechts werkt



"Tijdens het zelfstandig werken in de rekenles in groep 6 vertoonde één leerling voortdurend ordeverstorend gedrag: grapjes maken, omgedraaid zitten, reageren op anderen. Ik had hem al non-verbaal gecorrigeerd en expliciet mijn verwachtingen uitgesproken. Dat hielp maar even.

Ik besloot tot een activiteitenstraf: de leerling moest nablijven om zijn rekenwerk af te maken. Zo zou hij consequenties ervaren voor zijn gedrag en verantwoordelijkheid nemen voor zijn werk. De straf leek me logisch: hij had de werktijd niet goed benut, dus moest hij die inhalen. Het viel me op dat hij na schooltijd welwillend alles afmaakte. Bij het weggaan zei hij: 'Lekker rustig hier.' Dat zette me aan het denken.

De dagen erna bleef hij de grens opzoeken en zei tegen een klasgenoot dat het hem niet uitmaakte nog eens te moeten nablijven. Ik realiseerde me dat het eigenlijk geen straf was. Onbedoeld werkte het belonend: de leerling ontliep werk in de drukke klassituatie én kreeg een rustig werkmoment. Ik 'beloonde' ook mezelf: tijdens de les voelde ik me rustiger, omdat ik wist dat later een consequentie zou volgen. Dit patroon hield het gedrag in stand.

Ik ging het anders benaderen. Tijdens de les gaf ik de leerling een kortdurende, duidelijk afgebakende taak. En een rustiger werkplek. Toen hij vervolgens toch stoorde, koos ik een korte sociale straf: de leerling tijdelijk naast mij laten werken. Dat had effect, al snel nam het storende gedrag af. Hij kwam beter tot werken en had minder correcties nodig. En onze relatie bleef positief."

6.7 Repareer de relatie na een correctie of straf

Voor kwalitatief sterke relaties met je leerlingen zijn drie stappen nodig: allereerst bouw je een relatie op; vervolgens dien je die relatie te onderhouden; en na een conflict moet je de relatie weer herstellen. Daarom: als je het gedrag van een leerling hebt gecorrigeerd, herstel dan de relatie met die leerling.[192]

De leidraad *Leerkracht-leerlingrelaties* geeft hiervoor vier handvatten:

1. Help leerlingen om hun emoties te reguleren. Bijvoorbeeld door emoties te waarderen ("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 en te zoeken naar concrete vervolgstappen, kun je zorgen voor wederzijds begrip.
4. Voer een herstelgesprek, na een negatieve interactie met een leerling.

In een goed herstelgesprek:

- neem je persoonlijke 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 groep hebt vraag je de leerling om samen uit te zoeken hoe jullie soortgelijke negatieve interacties in de toekomst voorkomen

Tips voor schoolleiders

- Stimuleer leerkrachten om een les of lesdeel bij elkaar te observeren en deze daarna te bespreken, eventueel in de vorm van intervisie.
- Het klasklimaat is zonder interventies van buiten vaak moeilijk te veranderen. Bij een langdurig negatief klimaat kan het helpen een leerkracht de kans te geven op een frisse start in een nieuwe groep. Ingesleten processen spelen niet of veel minder in een nieuwe groep.
  Zo'n nieuwe start moet je goed voorbereiden en begeleiden. Laat de leerkracht gericht oefenen met goed klassenmanagement.
- Overweeg een schoolbrede escalatieladder.
  Veel scholen hebben een escalatieladder in het schoolbeleid opgenomen voor (ernstige) misdragingen.
  Voor een voorbeeld (uit het vo) zie www.onderwijskennis.nl/escalatieladder-vo.

Verdiepende informatie

Hoe je kunt werken aan gewenst gedrag en fijne relaties in de klas, lees je hier: 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

Meer informatie over het effect van externaliserend gedrag van leerlingen op hun 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

Meer informatie over het gebruik van een escalatieladder, vind je op: www.onderwijskennis.nl/kennisbank/klassenmanagement-in-de-praktijk

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 Wubbels, T. (2011). An international perspective on classroom management: What should prospective teachers learn? *Teaching Education, 22*(2), 113-131. https://doi.org/10.1080/10476210.2011.567838.

8 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.

9 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.

10 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.

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

12 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.

13 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.

14 Wang, M.-T., Degol, J. L., 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.

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

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

17 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.

18 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.

19 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.

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

21 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.

22 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.

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

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

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

26 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.

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

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 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.

31 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.

32 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.

33 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.

34 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. Per*sonality and Social Psychology Bulletin, 51*(9), 1552-1573. https://doi.org/10.1177/01461672231225364.

35 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.

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 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.

39 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.

40 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.

41 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.

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

43 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.

44 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.

45 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.

46 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.

47 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.

48 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.

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

50 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.

51 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.

52 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.

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

54 Carter, K., & Doyle, W. (2013). Classroom management in early childhood and elementary classrooms. In C.M. Evertson & C. S. Weinstein (Red.), *Handbook of classroom management* (pp. 383-416). Routledge.

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

57 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.

58 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.

59 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.

60 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.

61 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.

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

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

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

68 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.

69 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.

70 Emmer, E. T., Evertson, C. M., & Worsham, M. E. (2003). *Classroom management for secondary teachers* (6de dr.). Allyn & Bacon.

71 Evertson, C. M., Emmer, E. T., & Worsham, M. E. (2003). *Classroom management for elementary teachers* (6de dr.). Allyn & Bacon.

72 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.

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

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

75 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.

76 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.

77 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.

78 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.

79 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.

80 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.

81 Wang, E. L., & Lee, E. (2019). The use of responsive circles in schools: An exploratory study. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *21*(3), 181-194. https://doi.org/10.1177/1098300718793428.

82 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.

83 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.

84 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.

85 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.

86 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.

87 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.

88 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.

89 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.

90 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.

91 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.

92 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.

93 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.

94 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.

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

96 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.

97 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.

98 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.

99 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.

100 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.

101 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.

102 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.

103 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.

104 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.

105 Mainhard, T., Roorda, D. L., Krijgsman, C., & Hendrikx, M. M. H. G. (2025). *Leidraad leerkracht-leerlingrelaties in het primair onderwijs*. Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek. https://www.onderwijskennis.nl/node/6381.

106 Wang, M.-T., Degol, J. L., 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.

107 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.

108 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.

109 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.

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 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.

112 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.

113 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.

114 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.

115 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.

116 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.

117 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.

118 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.

119 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.

120 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.

121 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.

122 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.

123 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.

124 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.

125 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.

126 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.

127 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.

128 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.

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

130 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.

131 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.

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

133 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.

134 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.

135 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.

136 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.

137 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.

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

139 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.

140 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.

141 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.

142 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.

143 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.

144 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.

145 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.

146 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.

147 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.

148 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.

149 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.

150 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.

151 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.

152 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.

153 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.

154 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.

155 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.

156 Flower, A., McKenna, J. W., Bunuan, R. L., Muething, C. S., & Vega, R. (2014). Effects of the Good Behavior Game on challenging behaviors in school settings. *Review of Educational Research, 84*(4), 546-571. https://doi.org/10.3102/0034654314536781.

157 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.

158 Smeets, E., Nelen, W., Schoppink, I., Delsing, M., & Van Woezik, R. (2025). *Effecten van Taakspel: Onderzoeksrapport*. KBA Nijmegen & Praktikon.

159 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.

160 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.

161 Gettinger, M., & Kohler, K. M. (2006). Process-outcome approaches to classroom management and effective teaching. In Carolyn M. Evertson & C. S. Weinstein (Red.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 83-106). Lawrence Erlbaum Associates. https://doi.org/10.4324/9780203874783.

162 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.

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 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.

165 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.

166 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.

167 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.

168 Mainhard, M. T., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2011). Coercive and supportive teacher behaviour: Within- and across-lesson associations with the classroom social climate. *Learning and Instruction*, *21*(3), 345-354. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.03.003.

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

170 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.

171 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.

172 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.

173 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.

174 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.

175 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.

176 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.

177 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.

178 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.

179 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.

180 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.

181 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.

182 Claessens, L. C. A., van Tartwijk, J., van der Want, A. C., Pennings, H. J. M., Verloop, N., den Brok, P. J., & Wubbels, T. (2017). Positive teacher–student relationships go beyond the classroom, problematic ones stay inside. *The Journal of Educational Research, 110*(5), 478-493. https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1129595.

183 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.

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

185 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.

186 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.

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

188 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.

189 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.

190 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.

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

192 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.

Klassenmanagement in het primair onderwijs

Deze leidraad ondersteunt leerkrachten en andere professionals in het primair 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 groep
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